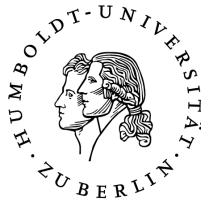


Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 45



Laura Mecarelli

**Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel
von Weiterbildungsberatung**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Bachelorarbeit

Studiengang „Erziehungswissenschaften“,
Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Berlin 2016

Angaben zur Autorin

Name, Vorname: Mecarelli, Laura (verh. Seidel)

e-Mail: laura.mec@web.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 4136
Fax: (030) 2093 4175

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 45



Laura Mecarelli

**Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel
von Weiterbildungsberatung**

Berlin 2016

ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

Seite

Einleitung.....	7
 1. Bildungsberatung	11
1.1. Begriffsverständnis	12
1.2. Kontextbedingungen von Beratung	14
1.3. Die Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel des Beratungsprozesses	16
1.4. Beratungstypen nach der Reichweite von Beratung	18
1.5. Orientierungsberatung	21
 2. Der Entscheidungsprozess	22
2.1. Phänomenologie von Entscheidungen nach Fuchs	22
2.1.1. Damasio's somatische Marker	27
2.1.2. Verkörperte Emotionen	30
2.2. Zusammenfassung	33
 3. Detailanalyseergebnisse	34
3.1. Wissen im Beratungsprozess	34
3.1.1. Dimensionen der Wissensvermittlung im Beratungsprozess	37
3.1.2. Entscheidungsrelevante Aspekte	40
3.2. Fragen im Beratungsprozess.....	41
3.2.1. Der Fragetechnik zugrundeliegende Gesprächsstile.....	44
3.2.2. Entscheidungsrelevante Aspekte	50
3.3. Emotionen im Beratungsprozess.....	50
3.3.1. Muster interpersonaler Emotionsregulierung.....	52
3.3.2. Entscheidungsrelevante Aspekte	55
 4. Fazit.....	55

Abbildungsverzeichnis.....	63
Tabellenverzeichnis.....	63
Literaturverzeichnis.....	64
Bisher erschienene Themen der Reihe:	
Erwachsenenpädagogischer Report.....	78

Einleitung

Zu Lernen und Entscheidungen zu treffen sind wesentliche Bestandteile des menschlichen Lebens. Dieses geht durch den schon mehrere Jahrzehnte andauernden grundlegenden Strukturwandel unserer Gesellschaft mit vielseitigen Veränderungen einher. Der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel, der sich u.a. durch Trends wie Globalisierung, Technologisierung, Individualisierung, Flexibilisierung und Rationalisierung charakterisiert, hat weitreichende Folgen, bzw. wirkt sich deutlich auf die Lebensgestaltung der Individuen aus. In der heutigen Wissensgesellschaft wird den Individuen immer mehr Eigenverantwortung für ihre Lebensgestaltung übertragen, was ambivalente Folgen hat:

„Die gesellschaftliche Entwicklung geht einher mit der tendenziellen ‚Freisetzung‘ des Individuums von Zwängen und Bevormundungen. Dies eröffnet neue individuelle Möglichkeiten der Lebensgestaltung und kann daher als Element des sozialen Fortschritts interpretiert werden. Die aktuelle Situation ist jedoch zugleich in hohem Maße mit Unsicherheit, Ambivalenz, Widersprüchlichkeit und damit der Unvorhersehbarkeit von Lebensläufen verbunden.“ (Schiersmann 2011b, S. 427)

Was u.a. aus diesen Entwicklungen folgt, ist „[...] ein erhöhter Bedarf an professioneller Beratung [...] zur Bewältigung der steigenden Anforderungen und des möglichst optimalen Umgangs mit schwierigen, oft paradoxen Entscheidungssituation“ (ebd. S. 428). Auch Krause (2003) geht auf die gesellschaftlichen Änderungen und deren Auswirkungen für die Individuen und den sogenannten „Beratungsboom“ ein und zieht in ihren Erläuterungen die Individualisierung und Pluralisierung heran:

„Die zunehmende Komplexität der Gesellschaft erzeugt einen ständigen Zuwachs an Informationen, an Wahlmöglichkeiten, an vielfältigen Angeboten zur Lebensgestaltung. In diesem Prozess sind aber auch die verlässlichen Stützsyste-me, Werte, Normen, und identitätsbildenden Entwicklungsaufgaben Veränderungen unterworfen.“ (Krause 2003, S. 19) (a.a.O.) „Der Spielraum für eigene Entscheidungen wird größer, das Wahrnehmen von Eigenverantwortung und die selbstständige Ausgestaltung der Freiräume stellt natürlich auch ganz andere Anforderungen an den Einzelnen.“ (ebd. S. 20)

Für die Bewältigung dieser Anforderungen ist lebenslanges Lernen und Weiterbildung unerlässlich. Dabei werden allgemein unter dem Begriff der *Weiterbildung* die Bildungsveranstaltungen im Weiterbildungssystem verstanden, das auch als vierter Hauptbereich des Bildungswesens bezeichnet wird (vgl. Weinberg 1999, S. 11). Doch auch die Weiterbildungslandschaft unterliegt seit jeher kontinuierlichen Veränderungen und Entwicklungen. Die historisch gewachsene Strukturentwicklung der Weiterbildung unterliegt dem Subsidiaritätsprinzip, was bedeutet, dass ein regulierender und unterstützender Eingriff einer höheren Systemebene nur stattfindet, wenn die Akteure der betreffenden Ebene die (Eigen-)Leistungen nicht erbringen können (vgl. Schubert/Klein 2011). Dies hat mitunter ein rhizomartiges Wachstum der Weiterbildungslandschaft zur Folge.

„Mit Rhizom wird ein nichthierarchisches Wurzel- und Nebenwurzelsystem charakterisiert, das keiner systematischen Logik folgt. Es ist ausgewiesen durch Spontanität, Ungerichtetheit, aber Passgenauigkeit sowie Heterarchie und unterliegt permanenten Veränderungen. Der Rückzug des Staates meint wurzelartige, nicht hierarchisch sich entwickelnde, offene Strukturen, die sich ausdehnen, zurückgehen und sich vernetzen können.“ (Enoch/Gieseke 2011, S. 7)

Dieses Wachstum bedingt eine unüberschaubare Vielzahl von Trägern, Einrichtungen und Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Der Institutionenbegriff wird meist unscharf verwendet, meint aber allgemein einen „[...] Typ sozialer Systeme, der durch relative Stabilität ausgezeichnet ist“ (Faulstich 2010b). Mit Trägern sind die Institution oder die Institutionen gemeint, „[...] die die rechtliche und tatsächliche Verantwortung für die Weiterbildungseinrichtungen [tragen, L.M.] [...]“ (Gnahn 2010) und die „[...] formalrechtlichen, organisatorischen und finanziellen Voraussetzungen in Form von Einrichtungen [schaffen, L.M.], die dann Veranstaltungen durchführen“ (Gnahn 2010). Weitere Bedingungen für den sogenannten „Flickenteppich“ von Weiterbildung (vgl. Enoch/Gieseke 2011, S. 1), sind die gleichzeitig wirksamen Institutionalisierungs- und Deinstitutionalisierungstendenzen. Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung differenzieren, segmentieren und partialisieren sich immer weiter aus. Man spricht von pluralistischen Trägerstrukturen und pluralistischem Institutionalismus (vgl. Faulstich 2010b; vgl. Gnahn 2010). Vollständige Übersichten oder Statistiken existieren nicht. Es gibt jedoch einige Systematisierungsvorschläge, so kann man z.B. öffentliche, partikulare, private und betriebliche Weiterbildungsträger, bzw. -einrichtungen voneinander abgrenzen, obwohl es auch zunehmend zu Mischträgerschaften kommt, bei denen mehrere unterschiedliche Träger eine Einrichtung betreiben (vgl. ebd.; vgl. Faulstich 2010a). Deinstitutionalisierungstendenzen meinen hier die zunehmende Ausdifferenzierung von Lernorten und -formen, so findet Weiterbildung nicht nur in institutionalisierter Form statt, sondern auch beiläufig, selbstgesteuert, am Arbeitsplatz, etc. (vgl. Faulstich 2010b).

Für das Individuum folgt daraus eine unüberschaubare Vielzahl von Weiterbildungsangeboten, mit u.a. unterschiedlichen Schwerpunkten, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. Dies kann einerseits Vorteile haben, da man davon ausgehen kann, dass für jedes individuelle Bedürfnis mindestens ein passendes Angebot existiert, ist aber andererseits auch mit Nachteilen verbunden, da dieses Angebot schwer zu finden ist. Hier wird der Bedarf an professionellen Bildungsberatungsangeboten sichtbar. Dieser Beratungsbedarf betrifft aber nicht nur das Finden eines passenden Angebotes, sondern auch die Frage welches Angebot warum und nach welchen Kriterien individuell passend ist.

Schiersmann beschreibt mehrere Trends, die den aktuellen Bedarf von Individuen an professioneller arbeits- und berufsbezogener Bildungsberatung verstärken (vgl. Schiersmann 2008, S. 26; 2011a, S. 748; 2011b, S. 427-428). Hierzu zählt z.B. der Umstand, dass die an einem männlichen Erwerbsmodell orientierten normierten Bil-

dungs- und Berufsbiographien nicht mehr greifen. Die Vorstellung eines linearen Bildungs- und Berufsverlaufs mit nur drei Übergängen (Schule – Beruf – Ruhestand) ist nicht mehr realistisch. „Heute enthalten Bildungs- und Erwerbsbiographien viel mehr Schleifen, Umwege, Aufstiege, aber auch Abstiege, erforderliche Neuorientierungen, sie werden insgesamt komplexer“ (Schiersmann 2015, S. 101). Arbeitsverhältnisse und -formen werden flexibler und unsicherer, z.B. durch befristete oder freiberufliche Arbeitsverhältnisse, Mini-Jobs, Projektarbeit, etc. Die eigenen Bildungs- und Erwerbsverläufe müssen eigenverantwortlich gestaltet werden. Dazu gehört auch die immer häufiger auftretende unter dem Begriff der *employability* zusammengefasste Erwartung der Arbeitgeber/innen an die Arbeitnehmer/innen die eigene Beschäftigungsfähigkeit selbstverantwortlich aufrechtzuerhalten. Weitere Entwicklungen sind die stärkere Betonung von non-formalen, informellen und selbstgesteuerten, bzw. -organisierten Lernprozessen (vgl. Schiersmann 2008, S. 26) und auch der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung. Alle Anforderungen und Aufgaben, die sich den Individuen durch diese Trends stellen, verlangen nach individueller Unterstützung. Das Leben und sich zurechtfinden in der heutigen Wissensgesellschaft geht mit einer Vielzahl komplexer Entscheidungen einher, die „[...] differenziertes Wissen über sich selbst, ausgeprägtes Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen [...] [voraussetzen, L.M.]“ (Schiersmann 2015, S. 102).

„Die Individuen müssen viele Entscheidungen treffen, auch wenn sie dazu über keine hinreichende Grundlage verfügen und die Vorhersagbarkeit, Planbarkeit und Sicherheit von Lebensentwürfen und Biographieverläufen abnimmt. Dies bedeutet: Die teilweise erweiterten Freiheiten und der gleichzeitig steigende Druck zur Selbstverantwortung erzeugen tiefgreifende Gefahren von Überlastung und Überforderung (vgl. Voss 2008, S. 37).“ (Schiersmann 2011b, S. 427)

Die hier dargestellten gesellschaftlichen Veränderungen haben immense Auswirkungen auf individueller Ebene. Es müssen immer mehr und immer komplexere Entscheidungen getroffen werden, deren Auswirkungen nur bedingt vorhersagbar sind und den weiteren Lebensverlauf stark beeinflussen können. Zusätzlich wird die Eigenverantwortlichkeit für die getroffenen Entscheidungen immer stärker betont. Jede Entscheidung, auch wenn sie fremdgesteuert ist, wird im gesellschaftlichen Kontext als „selbstverantwortlich“ verortet (vgl. Gieseke 2014, S. 210). Ohne entsprechende Unterstützung in Form von professionellen Beratungsangeboten, ist eine zufriedenstellende und authentische Entscheidungsfindung für die meisten Menschen kaum realisierbar.

Inwieweit Bildungsberatungen die Entscheidungsprozesse von Ratsuchenden unterstützen können, ist Thema der vorliegenden Arbeit. Dazu ist es notwendig sich mit dem konkreten Beratungsprozess zu beschäftigen. Hierzu existieren unterschiedliche empirische Forschungen. In dieser Arbeit werden die Detailanalysen von Andrea Müller, Clinton Enoch und Bettina Schreyögg herangezogen, die sich jeweils mit Einzelaspekten des Beratungsprozesses beschäftigt haben und damit Detailwissen generiert haben,

das Anschlüsse und Anreicherungen für eine weiterführende Theoriebildung von Bildungsberatung ermöglicht und damit u.a. eine breitere Begründungsbasis schafft.

Ziel dieser Arbeit ist eine ergänzende Betrachtung entscheidungsrelevanter Aspekte in der Gestaltung des Beratungsprozesses anhand des generierten Detailwissens von Müller (2005), Enoch (2011) und Schreyögg (2015). Daraus ergeben sich die folgenden Fragestellungen:

1. Was sind relevante Aspekte im individuellen Entscheidungsprozess?
2. Inwieweit hilft das generierte Detailwissen bei der Unterstützung von Entscheidungsprozessen in Bildungsberatungsgesprächen?
3. Unter welchen Voraussetzungen ist eine authentische Entscheidungsfindung im Beratungsprozess möglich?

Für die Beantwortung dieser Fragen werde ich mich in Kapitel 1 mit der Bildungsberatung beschäftigen, um eine Auswahl grundlegender entscheidungsrelevanter Aspekte der Bildungsberatung zusammenzufassen. Es ist notwendig zunächst das Begriffsverständnis von Beratung zu klären, das dieser Arbeit zugrunde liegt (Kap. 1.1.). Der Beratungsprozess kann jedoch nicht als ein unabhängiges, geschlossenes Phänomen betrachtet werden, sondern unterliegt auch immer Kontextbedingungen, die einen Einfluss auf die Beratungssituation und damit auch auf den Entscheidungsprozess haben. Diese Bedingungen werde ich anhand des systemischen Kontextmodells von Schiersmann (2011) näher beleuchten (Kap. 1.2.). Bildungsberatung kann aus verschiedenen Perspektiven unterschiedliche Ziele verfolgen. Bezogen auf die individuelle Ebene von Beratung stellt die Unterstützung des Entscheidungsprozesses ein wichtiges Ziel von Beratungsprozessen dar. Dies wird anhand verschiedener Beratungsdefinitionen und auch der Einschätzung von Berater/innen verschiedener Weiterbildungsinstitutionen erkennbar (Kap. 1.3.). Entscheidungsprozesse sind jedoch hoch komplex und individuell und so stellen die Bedürfnisse der Ratsuchenden unterschiedliche Anforderungen an die Beratungsgespräche. Die Beratungstypologie von Gieseke/Opelt (2004) bietet hier die Möglichkeit aus entscheidungstheoretischer Perspektive diese Anforderungen näher zu beschreiben und zu verstehen (Kap. 1.4.). Bezugnehmend auf den kleinen Einblick in die unterschiedlichen Aufgabenbereiche von Beratung in Kapitel 1.1., erfolgt abschließend eine nähere Betrachtung der Orientierungsberatung, die sich schwerpunktmäßig mit der Unterstützung des Entscheidungsprozesses von Ratsuchenden beschäftigt (Kap. 1.5.).

Im Kapitel 2 erfolgt eine nähere Betrachtung des Entscheidungsprozesses. Dabei ist anzumerken, dass in den Bildungswissenschaften keine ausformulierten Entscheidungstheorien existieren. Die meisten Entscheidungstheorien sind in den Betriebswirtschaften zu verorten. Eine ausführliche Darstellung dieser Theorien ist aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht möglich. Stattdessen werde ich mich auf die Ausführungen Thomas Fuchs' fokussieren, der sich deutlich von naturalistischen Perspektiven abgrenzt und die Rolle der Subjektivität und der Wechselwirkung von Emotionen und Kognitionen im Entscheidungsprozess betont (Kap. 2.1.). Da Fuchs in seinen

Ausführungen auch die Hypothese der „somatischen Marker“ von Antonio Damasio heranzieht, der sich deutlich von rationalistischen Perspektiven abgrenzt und ebenfalls auf die Bedeutung der Wechselwirkung von Emotionen und Kognitionen im Entscheidungsprozess verweist, werde ich die damit zusammenhängenden Überlegungen näher beleuchten (Kap. 2.1.1.). Die Verwobenheit von Emotionen und Körper, von der sowohl Fuchs als auch Damasio ausgehen, wird anhand Fuchs' Theorie der Verkörperten Emotionen näher beschrieben (Kap. 2.1.2.). Abschließend werden die jeweiligen Darstellungen zum Entscheidungsprozess und die entscheidungsrelevanten Aspekte, die diesen beeinflussen, zusammengefasst (Kap. 2.2.).

Im Kapitel 3 werden die Detailanalyseergebnisse vorgestellt. Enoch (2011) beschäftigte sich mit dem Einzelaspekt des Wissens in Beratungsprozessen und analysierte drei Berufsberatungsgespräche (Kap. 3.1.). Zentrales Ergebnis seiner Analyse ist ein Modell der Wissensvermittlung im Beratungsprozess (Kap. 3.1.1.), aus dem entscheidungsrelevante Aspekte für die Gestaltung von Beratungsprozessen ableitbar sind (Kap. 3.1.2.). Müller (2005) beschäftigte sich mit Fragen im Beratungsprozess und analysierte drei Weiterbildungsberatungsgespräche u.a. im Hinblick auf den Zusammenhang von Beratungstyp, Häufigkeit der verwendeten Fragen (Kap. 3.2.) und einem daraus entstehenden Gesprächsstil (Kap. 3.2.1.). Auch hier sind verschiedene entscheidungsrelevante Aspekte ableitbar (Kap. 3.2.2.). Schreyögg (2015) beschäftigte sich mit der Thematisierung und Regulation von Emotionen in Coachingprozessen und analysierte sechs Coachinggespräche (Kap. 3.3.). Durch diese Analyse konnte sie acht Handlungsmuster interpersonaler Emotionsregulierung herausarbeiten (Kap. 3.3.1.). Hier sind ebenfalls entscheidungsrelevante Aspekte ableitbar (Kap. 3.3.2.).

In dem die Arbeit abschließenden Fazit sollen die Überlegungen und Betrachtungen der vorherigen Kapitel zusammengefasst und die formulierten Fragestellungen beantwortet werden.

1. Bildungsberatung

Der Begriff der *Beratung* ist ein in vielen Lebens- und Berufsbereichen verwendeter Begriff, der jeweils unterschiedliche Bedeutungen haben kann. „So bleibt ‚Beratung‘ aufgrund der Breite möglicher Bedeutungsinhalte ein ‚problematischer Begriff‘, der in der Vergangenheit schon Missverständnisse erzeugt hat und auch gegenwärtig weit von einer Eindeutigkeit entfernt ist.“ (vgl. Engel/Nestmann/Sickendiek 2004, S. 33). Im alltagssprachlichen Gebrauch wird „Beratung“ als kommunikative Interaktion mehrerer Menschen verstanden (vgl. ebd. S. 34; vgl. Krause, 2003, S. 15). Im beruflichen und wissenschaftlichen Gebrauch wird der Begriff zur Beschreibung einer „professionellen Intervention“ (vgl. Engel/Nestmann/Sickendiek 2004, S. 34) verwendet. Da Beratung aber nicht nur den hauptberuflich Beratenden vorbehalten ist, sondern auch eine Teilaufgabe in vielen unterschiedlichen Berufen und Handlungsfeldern darstellt, kann man sie als „Querschnittsmethode“ betrachten, die mittlerweile „[...] nahezu sämtliche Berufsfelder und alle anderen beruflichen Interventionen [durchzieht, L.M.] [...]“ (ebd. S.

34). Dementsprechend hat sich „[...] in den letzten Jahrzehnten ein eigener Theorie- und Praxisrahmen mit einem charakteristischen Profil entwickelt, der von unterschiedlichen Disziplinen beeinflusst wird und in verschiedene gesellschaftliche Handlungsfelder hineinwirkt“ (ebd. S. 33).

„Im Laufe der Zeit haben moderne Gesellschaften Beratung zu verschiedensten Fragestellungen und Problemlagen institutionalisiert, vor allem, um Veränderungen und resultierende Anforderungen und Probleme abzufedern und zu puffern. Beratung war und ist somit in die spezifischen Probleme ihrer Zeit eingebunden.“ (ebd. S. 34)

Dementsprechend existierten und existieren viele Definitionen von *Beratung*, die sich u.a. in ihren Schwerpunktsetzungen unterscheiden. Auf eine nähere Betrachtung und einen Vergleich dieser Definition muss aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit verzichtet werden¹. Im Kapitel 1.4. wird jedoch eine kurze Betrachtung der Zielvorstellungen ausgewählter Beratungsdefinitionen stattfinden.

Eine immer wieder auftretende Herausforderung ist die Abgrenzung der Beratung zur Psychotherapie, die in vielen Aspekten eine gewisse Schnittmenge haben (vgl. ebd. S. 36), was u.a. dadurch begründet werden kann, dass sich der deutsche Beratungsbe- reich aus dem Therapiebereich entwickelt hat (vgl. Schiersmann 2011b, S. 754). Viele Beratungskonzepte sind an Therapiekonzepte angelehnt (vgl. ebd. S. 753). Am deutlichsten lassen sich die beiden Bereiche anhand ihrer „Störungstiefe“ unterscheiden (vgl. ebd. S. 754). Während sich die Psychotherapie eher über einen Heilungsdiskurs legitimiert, legitimiert sich die Beratung eher über einen Hilfediskurs (vgl. Engel/Nestmann/Sickendiek 2004, S. 36-37).

1.1. Begriffsverständnis

Im Folgenden möchte ich auf das für diese Arbeit relevante Begriffsverständnis von Bildungsberatung näher eingehen. Dieses ist an die Ergebnisse des Projekts „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung“² angelehnt, das vom Nationalen Forum für Beratung (nfb) und der Universität Heidelberg durchgeführt wurde.

„Beratung stellt ein Angebot dar, das Individuen in allen Phasen und Situationen ihres Lebens darin unterstützt, ihre Interessen, Ressourcen und Kompetenzen zu erkennen und weiter zu entwickeln, Handlungsproblematiken zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen. Sie zielt darauf ab, Individuen darin zu unterstützen, ihre Bildungs- und Berufsbiographien eigenverantwortlich zu gestalten. Es handelt sich in der Regel um eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion zwischen einer Ratsuchenden bzw. einem Ratsuchendem und einer Beraterin oder einem Berater. [...] Bei Beratung handelt es sich um eine soziale Dienstleistung, die ohne die Mitwirkung der betroffenen Personen nicht ge-

¹ Siehe hierzu z.B. Krause 2003, S. 22-25

² Siehe hierzu www.beratungsqualitaet.net

lingen kann. [...] Beratung sollte sich als ein Prozess auf gleicher Augenhöhe und mit wechselseitiger Anerkennung verstehen, bei dem alle Beteiligten kompetent sind, wenngleich in unterschiedlicher Weise. Es wird erst dann von Beratung gesprochen, wenn die Interaktion der Beteiligten über Informationsvermittlung hinaus geht und eine subjektiv relevante Reflexion von Sachverhalten einschließt, die u.a. eine begründete Klärung bzw. Entscheidungsfindung seitens der oder des Ratsuchenden ermöglicht. Gleichwohl ist Beratung durch das Wechselspiel von Information und Reflexion charakterisiert.“ (Schiersmann 2011b, S. 429)

In diesem Beratungsverständnis wird Beratung als Angebot, Unterstützung und soziale Dienstleistung beschrieben. Dabei ist sie lebenslang, bzw. lebensbegleitend ausgelegt. Das Ziel der Beratung ist die Unterstützung der eigenverantwortlichen Gestaltung der Bildungs- und Berufsbiographie, indem individuelle Interessen, Ressourcen und Kompetenzen erkannt und weiterentwickelt, Handlungsproblematiken bearbeitet und Entscheidungen getroffen werden. Ratsuchende/r und Berater/in sind beide, auf der Handlungsbasis einer prozesshaften Interaktion, für das Beratungsergebnis verantwortlich, wenn auch zu unterschiedlichen Teilen. Gleichzeitig ist die Beratung zeitlich begrenzt. Wesentliche Bestandteile der Beratung sind dabei informative Momente, also die Vermittlung von Wissen und Informationen (siehe Kap. 3.1.) und reflexive Momente (siehe Kap. 3.3.), die eine Entscheidungsfindung unterstützen. Eine Gefahr besteht, wenn in der Beratung nur Informationen vermittelt werden und die reflexiven Momente nicht zum Tragen kommen können. Der Punkt der Interessensensibilität meint dabei nicht nur die Wahrung der Interessen der/des Ratsuchenden, sondern auch die der institutionellen Interessen in deren Kontext die Beratung stattfindet. Dennoch soll die Beratung ergebnisoffen sein.

Das hier dargestellte Beratungsverständnis ist „arbeitsweltbezogen“ und an dem englischen Begriff der „career guidance“ angelehnt (vgl. Schiersmann 2011a, S. 749).

Zusätzlich zu der Zielperspektive von Beratung auf individueller Ebene (Erhöhung der bildungs- und berufsbiographischen Gestaltungskompetenz), kann man auch Zielperspektiven auf der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Ebene (Erhöhung der Effektivität und Effizienz des Bildungssystems) und auf der gesellschaftspolitischen Ebene (Erhöhung der Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und Förderung der Integration ausgegrenzter Gruppen) ausmachen (vgl. Schiersmann 2011a, S. 749; vgl. Schiersmann 2011b, S. 438).

Die Aufgabenfelder von Bildungsberatung sind dabei sehr weit gefächert. Obwohl die Grenzen der Beratungsfelder, bzw. Aufgabenbereiche der Weiterbildungsberatung fließend sind, kann man analytisch die Personenbezogene Beratung von der Organisationsbezogenen Beratung unterscheiden, deren Aufgabengebiete jeweils weiter unterteilt werden können. Die Personenbezogene Beratung umfasst demnach a) die Orientierungsberatung, in der Ratsuchende bei Weiterbildungs- und Berufsentscheidungen unterstützt werden, b) die Kompetenzentwicklungsberatung, bei der es vor allem um die Dokumentation, Bilanzierung und Weiterentwicklung individueller Kompetenzen geht

und c) die Lernberatung, in der Ratsuchende, die sich bereits in oder kurz vor einer Lernsituation befinden, unterstützt werden (vgl. ebd. S. 431; vgl. Schiersmann 2011a, S. 750-751). Die Organisationsbezogene Beratung umfasst a) die Qualifizierungsberatung, bei der Betriebe in Fragen der Weiterbildung und Qualifizierung ihrer Mitarbeiter/innen unterstützt werden und b) die Beratung von Weiterbildungs- und Beratungsinstitutionen, bei der es um gezielte Organisationberatung und –entwicklung geht (vgl. ebd. S. 751-752; vgl. Schiersmann 2011b, S. 431).

1.2. Kontextbedingungen von Beratung

„Bildungs- und Berufsentscheidungen sind nicht nur Resultat persönlicher Eigenschaften, sondern sind eingebunden in die jeweilige Lebenssituation sowie in organisationale und gesellschaftliche Kontexte“ (ebd. S. 433). Aufgrund der dargestellten gesellschaftlichen Situation (siehe Einleitung) schlägt Schiersmann ein systemisches Kontextmodell der Beratung vor (siehe Abb. 1), das nach „[...] Zusammenhängen, Mustern, Regeln und zirkulärer Kausalität [...]“ (Schiersmann 2011a, S. 752) sucht, anstatt nach „[...] linearen Ursachen und monokausalen Erklärungen“ (ebd. S. 752). Im Folgenden möchte ich dieses Modell, deren drei analytisch voneinander abzugrenzende Ebenen sich gegenseitig beeinflussen und aufeinander einwirken, kurz vorstellen:

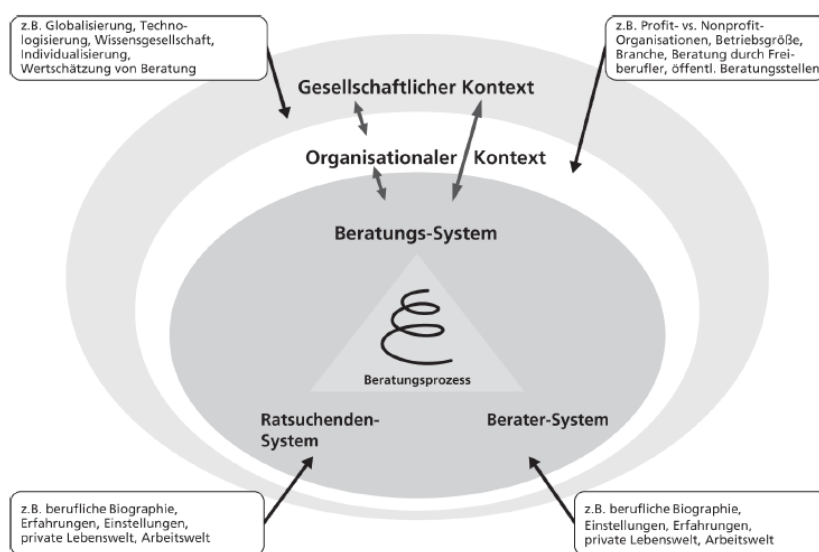


Abb. 1: Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung (Schiersmann 2015, S. 105)

Im Zentrum der Beratung steht der Beratungsprozess, also die konkrete Kommunikationssituation zwischen dem/der Berater/in und dem/der Ratsuchenden, die jeweils Subsysteme bilden (vgl. Schiersmann 2011a, S. 753).

Umrahmt wird das Beratungssystem durch den jeweiligen institutionellen Kontext und die damit zusammenhängenden institutionellen Rahmenbedingungen. Es gibt viele Institutionen, die sich professionell mit Bildungsberatung beschäftigen. Eine genaue Zuordnung der oben dargestellten Aufgabenbereiche auf je eine Beratungsinstitution ist

nicht möglich. Auch hier sind die Übergänge fließend und verschiedene Institutionen übernehmen teilweise mehrere und unterschiedliche Beratungsfelder. Nach Schiersmann kann man jedoch folgende Schwerpunktsetzungen ausmachen: a) die Beratungen der Agenturen für Arbeit richten sich hauptsächlich an Arbeitslose, Arbeitgeber/innen und Betriebe, b) die eigenständigen Weiterbildungsberatungsinstitutionen widmen sich vor allem der Orientierungs- und Kompetenzentwicklungsberatung, c) die Industrie- und Handelskammern und die Handwerkskammern zielen auf die Beratung von Beschäftigten und Betrieben, d) die Weiterbildungsinstitutionen bieten vor allem Lernberatungen, aber auch Orientierungsberatungen an, e) die Beratungen in Großbetrieben richten sich vornehmlich an die eigenen Beschäftigten, jedoch auch an Organisationseinheiten, f) regionale Netzwerke bieten sowohl individuelle als auch betriebsbezogene Beratungen an und g) kommerzielle Beratungsstellen widmen sich hauptsächlich der Karriereberatung (vgl. ebd. S. 760-761).

Das Beratungssystem und der institutionelle Kontext sind wiederum eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext, so wirken z.B. die in der Einleitung erwähnten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse sowohl auf den institutionellen Kontext, mit z.B. Rationalisierungsansprüchen, ein, aber auch auf den Beratungsprozess an sich, indem sich z.B. die Beratungsanlässe und -inhalte verschieben (vgl. Schiersmann 2015, S. 106).

Da das Ziel dieser Arbeit eine ergänzende Betrachtung entscheidungsrelevanter Aspekte in der Gestaltung des Beratungsprozesses ist, ist es notwendig diesen näher zu betrachten. Wie oben bereits erläutert setzt sich das Beratungssystem aus den Subsystemen des Ratsuchenden- und des Berater/innensystems zusammen, die jeweils durch verschiedene Aspekte der anderen Systeme beeinflusst werden. Der/Die Ratsuchende bringt ihre/seine Lebenssituation, die persönliche Bildungs- sowie Berufsbiographie und Erfahrungen, Deutungen, Motive, etc. in die Beratung ein, während der/die Berater/in vornehmlich ihre/seine professionellen Kompetenzen mitbringen sollte. Persönliche Erfahrungen und Einstellungen der/des Berater/in wirken aber ebenfalls auf die Beratungssituation (vgl. Schiersmann 2011a, S. 759). Die Beratungssituation wird aber auch von Aspekten der jeweiligen institutionellen Rahmung beeinflusst:

„Professionelle Beratung findet immer in einem institutionellen Kontext statt und wird durch diesen nachhaltig beeinflusst. Dabei spielen Elemente wie das Selbstverständnis und Strategie der Einrichtung, spezifische Strukturen, Funktionen und Prozesse, die Art der kommunikativen Beziehungen und die Professionalität der Mitarbeiter, Fragen der Ausstattung und Finanzierungsaspekte, Zugänglichkeit der jeweiligen Beratungseinrichtung, Professionsaspekte eine zentrale Rolle.“ (ebd. S. 759)

Die Beratungen der Bundesagenturen für Arbeit finden z.B. oft in einem Sanktionskontext statt und tendieren dazu einen „Zwangscharakter“ zu haben. Wer die entsprechenden Forderungen nicht erfüllt, muss mit finanziellen Kürzungen, etc. rechnen (vgl. Schiersmann 2011b, S. 429). In dieser Form der Beratung kann es oft zu Steuerungen seitens der Berater/innen kommen (s. Kap. 3.1.). Betriebsinterne Beratungen werden oft von unternehmensinternen Zielsetzungen dominiert und fordern aus ökonomischen

Gründen eine höhere, bzw. weitergehende Bindung des/der Ratsuchenden an das Unternehmen. Im Kontext von beruflicher Weiterbildung können auch die Arbeitgeber/innen einen Einfluss auf den Beratungsprozess haben, z.B. indem sie die Teilnahme daran finanziell oder zeitlich unterstützen, bestimmte Abschlüsse einfordern, etc. (vgl. ebd. S. 434-435). Aber auch die Struktur des Bildungssystems, die jeweilige Beschäftigungssituation und gesetzliche Regelungen haben einen Einfluss auf die Beratungsinstitutionen und somit auch auf die Beratungssituationen (vgl. Schiersmann 2011a, S. 761). Die Frage der Verfügbarkeit und Erreichbarkeit von Beratungsangeboten spielt eine große Rolle, wie auch das gesellschaftliche Verständnis von Beratung, z.B. ob Beratung als Defizitausgleichung oder Reflexionsprozess verstanden wird (vgl. Schiersmann 2011b, S. 435).

1.3. Die Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel des Beratungsprozesses

In der Einleitung bin ich bereits darauf eingegangen wie wichtig professionelle Beratungsangebote für die Realisierung individueller Entscheidungsprozesse sind. Diesen Prozess zu unterstützen, ist auch ein definiertes Ziel von Bildungsberatung. So beschreibt z.B. Dietrich (1983) ein Ziel von Beratung als die Verbesserung der „Selbsthilfebereitschaft, Selbststeuerungsfähigkeit und Handlungskompetenz“ der/des Ratsuchenden (vgl. Krause 2003, S. 22). Bei Schwarzer/Posse (1986) meint das Beratungsziel „[...] eine Entscheidungshilfe zur Bewältigung eines [...] aktuellen Problems [...]“ (Schwarzer/Posse 1986, S. 634 zit. n. ebd. S. 23). Sauer-Schiffer (2004) beschreibt das Ziel von Beratung als „[...] Hilfe zur Selbsthilfe [...] einen gemeinsamen Austausch- und Reflexionsprozess mit der Zielsetzung einer Problemlösung und/oder des Bereitstellens von Informationen“ (Sauer-Schiffer 2004, S. 11). Im Berufsberatungshandbuch der OECD von 2004 wird das Beratungsziel wie folgt definiert:

„Bildungs- und Berufsberatung ist ein Dienstleistungsangebot, das darauf ausgerichtet ist, Individuen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen. [...]“ (OECD 2004, S. 19 zit. n. Schober 2006, S. 1)

Speziell auf Weiterbildungsberatung bezogen, beschreibt Gieseke, dass „[...] bis in die 90er Jahre mit dem Beratungsbegriff immer gemeint [war, L.M.], Hilfen für eine Entscheidungsfindung bei einem sich ausdehnenden Weiterbildungsmarkt zu geben“ (Gieseke 2000, S. 10). In dem Beratungsverständnis nach Schiersmann ist das Ziel von Beratung „[...] Individuen darin zu unterstützen, ihre Bildungs- und Berufsbiographien eigenverantwortlich zu gestalten“ (Schiersmann 2011b, S. 429) u.a. durch die Bearbeitung von Handlungsproblematiken und die Unterstützung beim Treffen von Entscheidungen. Mit dieser kurzen Betrachtung der Zielperspektiven verschiedener Beratungsdefinitionen sollte deutlich geworden sein, dass die Unterstützung des Entscheidungsprozesses ein übergeordnetes definitorisches Ziel von Beratung ist. Die hier aufgeführ-

ten Definitionen enthalten und unterscheiden sich in anderen Definitionsaspekten, wie z.B. der Beziehung zwischen Berater/in und Ratsuchenden/m, der Methode, bzw. des Vorgehens, dem Zeitaspekt, dem Anlass für die Beratung, etc., die aufgrund des begrenzten Umfangs und dem Fokus dieser Arbeit jedoch nicht weiter thematisiert werden.

Auch von Seiten der Berater/innen wird das Ziel der Entscheidungsunterstützung als wichtig erachtet. Schiersmann/Remmele (2004) haben in einer empirischen Bestandsaufnahme der Weiterbildungsberatungsfelder, in der sie Berater/innen von Weiterbildungsberatungsstellen, Industrie- und Handelskammern und Handwerkskammern, Fachbereichsleiter/innen von Weiterbildungseinrichtungen und Personalentwicklungsleiter/innen von verschiedenen Betrieben befragten und u.a. die von den Berater/innen verfolgten Zielsetzungen des Beratungsprozesses erhoben. Dazu wurden folgende Antwortmöglichkeiten gegeben:

- „zur Persönlichkeitsentwicklung des Ratsuchenden beitragen
- den beruflichen Selbstfindungsprozess unterstützen
- Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Ratsuchenden bieten
- helfen, die Qualifikationen der Ratsuchenden an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anzupassen
- die Realisierbarkeit der Weiterbildungs- bzw. Entwicklungswünsche von Ratsuchenden kritisch prüfen
- die Entwicklungschancen der Ratsuchenden ausgehend von ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen erörtern
- Sonstiges“ (Schiersmann/Remmele 2004, S. 70-71)

Als wichtigstes Beratungsziel wurde mit insgesamt 54% die „Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Ratsuchenden“ genannt. Im Institutionenvergleich gaben alle Befragten dieses Ziel als das Wichtigste an. Eine Ausnahme bildeten die Personalentwicklungsleiter/innen der Betriebe, die mit 45% „helfen, die Qualifikationen der Ratsuchenden an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anzupassen“ als wichtigstes Ziel ihrer Beratungen angaben, was mit den betriebsinternen Interessen zusammenhängt. Mit 21,9% war die „Orientierungs- und Entscheidungshilfe“ das zweitwichtigste Ziel dieser Beratungen (vgl. ebd. S. 71). Eine ausführliche Aufstellung der Antworten aller Befragten kann man der Tabelle 1 entnehmen.

Es ist jedoch festzuhalten, dass Entscheidungen nicht innerhalb der Beratungsgespräche getroffen werden müssen. Entscheidungen stellen einen zeitlich ausgedehnten, hoch komplexen Prozess dar (siehe Kap. 2.1.), der sich über verschiedene Phasen erstreckt. „Die Beratung selbst muss nicht entscheidungsherbeiführend, wohl aber entscheidungsvorbereitend sein im Sinne von Denken in verschiedenen möglichen und gewollten Alternativen“ (Gieseke 2014, S. 211). Das Aufsuchen einer Beratung stellt dabei nur einen Abschnitt des langen Entscheidungsprozesses dar.

Wichtigstes Ziel der Beratung von Personen		Befragte Institution							Gesamt
		WB-Berater/-innen WBB-Stellen	Leiter/-innen WBB-Stellen	WB-Berater/-innen IHK	WB-Berater/-innen HWK	FB-Leiter/-innen WB-Einrichtungen	FE-Leiter/-innen Betriebe		
Zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen	Anzahl	8	6	2	3	30	9	58	
	%	5,3%	7,7%	2,2%	4,2%	7,6%	14,1%	6,8%	
	Anzahl	44	14	9	11	30	3	111	
	%	29,1%	17,9%	10,0%	15,3%	7,6%	4,7%	13,0%	
	Anzahl	68	41	58	37	243	14	461	
	%	45,0%	52,6%	64,4%	51,4%	61,4%	21,9%	54,2%	
	Anzahl	12	7	11	11	33	29	103	
	%	7,9%	9,0%	12,2%	15,3%	8,3%	45,3%	12,1%	
	Anzahl	4	4	4	3	18	1	34	
	%	2,6%	5,1%	4,4%	4,2%	4,5%	1,6%	4,0%	
Entwicklungschancen nach Fähigkeiten und Bedürfnissen erörtern	Anzahl	12	5	4	6	33	6	66	
	%	7,9%	6,4%	4,4%	8,3%	8,3%	9,4%	7,8%	
	Anzahl	3	1	2	1	9	2	18	
	%	2,0%	1,3%	2,2%	1,4%	2,3%	3,1%	2,1%	
Sonstiges	Anzahl	151	78	90	72	396	64	851	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Gesamt									

(p=0,000)

Tab. 1: Wichtigstes Ziel des Beratungsprozesses im Institutionenvergleich (Schiersmann/Remmele 2004, S. 165)

1.4. Beratungstypen nach der Reichweite von Beratung

In der Einleitung bin ich kurz auf das Spannungsverhältnis eingegangen, in dem sich die Ratsuchenden befinden, wenn sie an einer Weiterbildung teilnehmen möchten. Einerseits eröffnet die Angebotsvielfalt und -vielfalt die Möglichkeit ein individuell „pas-

sendes“ Angebot zu finden, andererseits ist die Frage was ein „passendes“ Angebot ist und die Unüberschaubarkeit der Angebote mit einem erhöhten Beratungsbedarf verbunden. Bisher wurde festgehalten, dass die Unterstützung des Entscheidungsprozesses der Ratsuchenden ein wichtigstes Ziel von Beratung darstellt, sowohl auf definitorischer Ebene, als auch von Seiten der Berater/innen. Wie diese Unterstützung stattfindet, ist noch nicht deutlich. Nicht jede/r Ratsuchende ist an demselben Punkt des Entscheidungsprozesses und hat denselben Unterstützungsbedarf. Wie jeder Mensch auch, sind Entscheidungen hoch komplex und individuell. Die Berater/innen sollten sich also situativ auf das jeweilige Bedürfnis des/der Ratsuchenden einstellen, um sie optimal unterstützen zu können. Gieseke/Opelt (2004) unterscheiden aus entscheidungstheoretischer Perspektive drei Typen von Weiterbildungsberatung, die von den Beratungszielen der Ratsuchenden, der Komplexität ihrer Entscheidungsfindungsprozesse und den damit verbundenen Gesprächsanforderungen abhängig sind. Welche dieser drei Typen für die Beratung angemessen ist, entscheidet sich meist in den ersten Phasen des Gespräches (vgl. Gieseke/Opelt 2004, S. 33).

a) Informative Beratung

Eine informative Beratung ist angebracht, wenn der/die Ratsuchende ihr Weiterbildungsinteresse deutlich formulieren, bzw. definieren kann. Die Entscheidung zur Teilnahme an einer Weiterbildung ist in diesem Falle bereits gefallen und damit nicht Thema des Beratungsgespräches (vgl. ebd. S. 34). „Die Ratsuchenden haben für diesen Beratungsverlauf bereits vor Beginn alle emotionalen, kognitiven und motivationalen Fragen geklärt oder sie bringen zumindest eine entsprechende Selbstkonzeption ins Spiel“ (Gieseke 2000, S. 15). Gesprächsinhalte in dieser Beratungsform sind von der/dem Ratsuchenden benötigte Informationen, bzw. Wissen bezüglich der Rahmenbedingungen der Teilnahme, wie z.B. Zugangsvoraussetzungen, Ort, Zeiten, Veranstaltungsart und -dauer, Finanzierung, etc. (vgl. Gieseke/Opelt 2004, S. 34). In der heutigen Zeit, in der Wissen und Informationen in großen Mengen leicht abrufbar und zugänglich ist, kommt der Selektion und Interpretation dieser Informationen eine immer größere Bedeutung zu. Ziel der/des Berater/in ist es der/dem Ratsuchenden entsprechende Informationen bereit zu stellen und diese gemeinsam mit ihr/ihm zu bearbeiten, damit diese/r eine optimale Entscheidung bezüglich eines bestimmten Weiterbildungsangebots treffen kann. Hier ist also eine niedrige Komplexität der Entscheidungsfindung festzustellen. Ein Risiko kann bestehen, wenn die Informationsquellen der/des Berater/in unvollständig oder fehlerhaft sind oder wenn die Zugangsvoraussetzungen für die gewünschte Weiterbildungsmaßnahme nicht von der/dem Ratsuchenden erfüllt werden. Im letzteren Fall wechselt der Beratungstypus in eine situative Beratung (vgl. ebd. S. 35).

b) Situative Beratung

Eine situative Beratung ist angebracht, wenn der/die Ratsuchende zwar ihre/seine aktuelle Situation deutlich definieren, jedoch kein eindeutiges Weiterbildungsinteresse formulieren kann, sich aber eine Verbesserung der Situation durch Weiterbildung erhofft. Dabei ist es wichtig, dass die/der Berater/in die Situationsbeschreibungen, -interpretationen und -bewertungen der/des Ratsuchenden akzeptiert und nicht hinterfragt, kritisiert, etc. und damit auf der Oberflächenstruktur der/des Ratsuchenden verbleibt. Gesprächsinhalt dieser Beratungsform ist die Situation, bzw. Situationsbeschreibung der/des Ratsuchenden, anhand derer die unterschiedlichen Aspekte des Entscheidungsprozesses geklärt werden sollen (vgl. ebd. S. 39). „Die Aufgabe der Beratung liegt nun darin, anhand der Situationsbeschreibung zumindest abzuklären, ob und wie sie über Weiterbildung verändert, entwickelt oder befriedigt werden kann“ (Gieseke 2000, S. 15). Ziel der/des Berater/in ist es das Weiterbildungsbedürfnis, bzw. das Beratungsziel der/des Ratsuchenden, gemeinsam mit ihr/ihm zu klären und im Idealfall ein passendes Weiterbildungsangebot zu finden, bzw. Alternativen zu erarbeiten. Hier ist also eine mittlere Komplexität der Entscheidungsfindung festzustellen. Risiken können entstehen, wenn die/der Berater/in die vorgegebene Oberflächenstruktur verlässt, z.B. durch übergriffige Interpretationen, oder wenn die/der Ratsuchende ihre/seine Situation nicht ausreichend, bzw. richtig beschreiben kann (vgl. Gieseke/Opelt 2004, S. 39).

c) Biographieorientierte Beratung

Eine biographieorientierte Beratung ist angebracht, wenn der/die Ratsuchende weder ihr/sein Weiterbildungsinteresse noch ihre/seine Situation formulieren, bzw. definieren kann. Die Situationsschilderungen der/des Ratsuchenden sind geprägt durch Angst, Unsicherheit, etc. Obwohl die weitere Lebensplanung nicht klar ist, erhofft sich der/die Ratsuchende eine Verbesserung ihrer/seiner Situation durch die Teilnahme an Weiterbildung. Bei dieser Form der Beratung ist es wichtig zu beachten, dass Biographien immer im Kontext der aktuellen Zeit und ihren gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen sind, dass aber auch historische Entwicklungen einen Einfluss auf sie haben. Biographie „[...] lebt aber von der subjektiven Auslegung, die der einzelne vornimmt“ (ebd. S. 45). Es geht in dieser Beratungsform um die „[...] bewusste Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte [...] zum Zwecke der Vorbereitung auf Entscheidungen im Lebenslauf“ (ebd. S. 45). Dies geschieht im Idealfall über die Suche und Reflexion von vergangenen Weiterbildungsinteressen, der Klärung und Reflexion von Wünschen, Motiven, Erwartungen, Widersprüchen, etc., um „[...] darüber neue oder variierte Lebenslaufentwürfe oder in Krisensituationen entstehende Weiterbildungsinteressen zu erschließen“ (ebd. S. 46). Hier ist also eine hohe Komplexität der Entscheidungsfindung festzustellen. Risiken in der biographieorientierten Beratung bestehen in einer Grenzüberschreitung hin zur Therapie und in „[...] nicht erkenntnisfähigen Selbstausslegungen des Ratsuchenden aber auch in interpretativen Übergriffen des Beraters“ (ebd. S. 46).

1.5. Orientierungsberatung

Im Kapitel 1.1. bin ich auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche von Bildungsberatungen eingegangen. Für die schwerpunktmäßige Unterstützung des Entscheidungsprozesses der Ratsuchenden wird nur die Orientierungsberatung benannt. Was genau mit Orientierungsberatung gemeint ist, wie sie definiert und konzeptualisiert wird, ist jedoch noch nicht deutlich. Deswegen möchte ich im Folgenden kurz auf die Überlegungen Giesekes zur Orientierungsberatung eingehen.

Gieseke (2013) hat sich exemplarisch mit der Verwendung des Orientierungsbegriffs und des Orientierungsberatungsbegriffs der Beiträge des Beratungshandbuchs von Nestmann/Engel/Sickendiek (2004) beschäftigt. Der Orientierungsbegriff wird in der Beratungsliteratur nicht eindeutig definiert, aber vielseitig genutzt, so z.B. für die Beschreibung einer Beratungsphase. Gieseke geht auf Kossack/Zeuner/de Cuvry (2009) ein, für die die Orientierung die Einstiegsphase in den Beratungsprozess darstellt. Orientierungsberatung kann aber auch als unabhängiges Beratungsformat gedacht werden.

„Die Beiträge, in denen Strukturbildung und Orientierung im Zusammenhang mit Beratung als Beitrag der Komplexitätsreduzierung für die Entscheidungsfindung formuliert wird, sind durchgehend insbesondere mit Bildungsberatung befasst. Es bleibt unspezifisch, ob Orientierungsberatung der Terminus für Bildungsberatung sein könnte. Man spricht auch davon, dass Bildungsberatung als Orientierungsberatung den Eingang in folgende Prozesse darstellt. Die Orientierungsberatung gilt demnach als vorgeschaltet und befindet darüber, welcher Fokus im Folgenden aufgegriffen wird.“ (Gieseke 2013, S. 21)

Orientierungsberatungen bieten in diesem Sinne einen Einstieg in einen weiterführenden Beratungsprozess. „Die Orientierungsberatung ist die erste Anlaufstelle, sie übernimmt es, [...] eine Übersicht und Zugänge herzustellen. Sie leitet weiter, was zu kurzen oder langen Wegen führen kann“ (ebd. S. 21). Sie kann der/dem Ratsuchenden also eine erste Orientierung in der Weiterbildungslandschaft anbieten und dann an spezifische Beratungen weiterverweisen. In Anlehnung an Stegmaier definiert Gieseke *Orientierung* wie folgt:

„*Orientierung* meint also, mit allen Sinnen und Denkbewegungen, Informationen verarbeitend, Wissen generierend (Enoch 2011) in kommunikativen Dialogen selbstreflexiv die Lebenssituation zu begreifen und eigene biografische Entscheidungen vor einem erarbeiteten Sinn mit eigener Perspektive zu treffen [...]“ (ebd. S. 25)

Bei der Orientierungsberatung geht es also darum eine Übersicht herzustellen und gemeinsam mit der/dem Ratsuchenden Anschlussmöglichkeiten für ihre Entscheidungen zu erarbeiten (vgl. ebd. S. 31). Sie stellt damit eine erste Entscheidungsebene dar und unterstützt den/die Ratsuchende bei der Reflexion bereits gegangener Wege und der Frage welche Wege nun folgen können. Dabei können sie je nach Bedürfnislage der Ratsuchenden als situative oder biographieorientierte Beratungen erfolgen (vgl. ebd. S. 32).

2. Der Entscheidungsprozess

„Entscheidungstheorien sind gegenwärtig nicht im Kontext von Bildungstheorien formuliert und ausformuliert. [...] Vielmehr kommen sie aus der Betriebswirtschaft“ (Gieseke 2014, S. 211). Diese orientieren sich meist an kognitiven Kriterien zur Entscheidungsfindung. Auch im Alltagsverständnis existiert immer noch die Vorstellung, dass eine „gute“ Entscheidung eine rationale, logische Entscheidung ist, bei der Gefühle außer Acht gelassen werden sollten. Neurobiologische Forschungsergebnisse verweisen jedoch auf das Zusammenspiel von Kognition und Emotion. Das Gehirn ist ein nach allen Seiten offenes vernetztes System, „[...] die emotionsspeichernden Zentren sind mit allen anderen verbunden und das heißt Emotionen sind bei Denk- und besonders Handlungs- und Verhaltensentscheidungen präsent“ (ebd. S. 7). Die neurobiologischen Forschungsbefunde legen nahe, „[...] dass den letzten Zuschlag im Entscheidungsprozess immer die Emotionen haben (vgl. Gieseke 2009)“ (ebd. S. 8).

Wie in der Einleitung bereits beschrieben können aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht alle Entscheidungstheorien und neurobiologischen Befunde thematisiert werden³. Stattdessen werde ich mich auf die entscheidungstheoretischen Ausführungen von Thomas Fuchs und Antonio Damasio fokussieren.

2.1. Phänomenologie von Entscheidungen nach Fuchs

Fuchs hat 2008 in seinem Buch die naturalistischen Positionen der Neurobiologen Gerhard Roth und Wolf Singer zur Willensfreiheitdebatte beschrieben, um im Anschluss den Einfluss der Subjektivität auf Entscheidungen hervorzuheben (vgl. Fuchs 2008, S. 328-329). Bezugnehmend auf Roth und Singer beschreibt er ein naturalistisches Verständnis von Entscheidungen, bei dem neuronal deterministische Prozesse, zu denen auch „vorauslaufende“ Überlegungen gehören, im Gehirn ablaufen und nicht beeinflusst werden können (vgl. ebd. S. 330-331). Nach Roth sind unbewusste emotionale Prozesse im limbischen System für das Fällen von Entscheidungen verantwortlich. Bevor dies dem Individuum bewusst wird, werden die entsprechenden Handlungen bereits vom Gehirn angestoßen. „Erst nachträglich werden die Entscheidungen des Gehirns vom Bewusstsein gleichsam ratifiziert. [...] Mit anderen Worten: Wir tun nicht, was wir wollen, sondern wir wollen, was wir tun“ (ebd. S. 330). Fuchs argumentiert hier, dass eine Voraussetzung für das Treffen von Entscheidungen die menschliche Fähigkeit der Vorstellung ist, Entscheidungen also an Subjektivität gebunden sind. Doch aus naturalistischer Perspektive werden Entscheidungen quasi durch die neuronalen Prozesse unseres Gehirns getroffen, subjektive „[...] Überlegungen und Bewertungen sind dabei nur eine Begleitmusik“ (ebd. S. 333). Vorstellungen spielen aus dieser Perspektive somit keine Rolle für die Entscheidungsfindung. Auf die Behauptung, dass die neuronalen Prozesse des Gehirns zu einer Entscheidung gekommen sind, indem sie die verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten verglichen und bewertet hätten, verweist Fuchs

³ Siehe hierzu z.B. Gieseke 2009; Gieseke/Stimm 2016

abermals auf die Subjektivität. Vergleichen und Bewerten erfolgt anhand individueller subjektiver Kriterien. Aus diesen einleitenden Überlegungen schlussfolgert er:

„Eine ausschließlich naturwissenschaftliche Beschreibung der Welt, in der keine Subjekte als Zentren von Vorstellungen, Wünschen und Bewertungen mehr vorkommen, macht die Begriffe der Möglichkeit ebenso wie der Entscheidung sinnlos. Das Mögliche, d.h. das Nicht-Seiende, das wir uns vorstellen können und in der Entscheidung wählen, ist im bloß Tatsächlichen nicht aufzufinden. Scheidet die Perspektive des Subjekts als illusionär aus, dann hat niemals eine andere Möglichkeit existiert als das faktische Geschehen: Gehirne entscheiden nicht.“ (ebd. S. 334)

Menschen sind dazu in der Lage die faktische Realität wahrzunehmen und „dennoch“ Alternativen zu ihr zu denken. Diese Alternativen nicht nur als Fantasien zu imaginieren, sondern sie auch als reale Möglichkeiten zu betrachten, beschreibt Fuchs als den Aspekt der kontrafaktischen Möglichkeit. Mögliches zu denken, setzt wiederum die menschliche Fähigkeit der Negation voraus. Negation bedeutet hier sich Gegensätzliches oder „[...] den Irrealis: könnte, hätte, wäre, würde, usw.“ (ebd. S. 332) zur faktischen Realität vorstellen zu können. Eine Entscheidung verbleibt aber nicht auf der Ebene der Vorstellung von alternativen Möglichkeiten, sondern sie setzt auch eine Bewertung dieser Möglichkeiten u.a. hinsichtlich subjektiver Werte, Wünsche und Vorstellungen und die Wahl einer Möglichkeit voraus. Um sich entscheiden zu können bedarf es also eines „[...] Raum des Denkens, der Möglichkeiten, in dem ich mich frei von faktischen Zwängen bewegen kann“ (ebd. S. 332).

Fuchs entwirft seine Phänomenologie von Entscheidungen nicht an alltäglichen Entscheidungssituationen, wie z.B. der Wahl eines Gerichts zum Mittagessen, sondern an „ernsthaften“ Entscheidungssituationen, die weitreichende oder bedeutende Folgen haben können, wie z.B. einem Berufs- oder Wohnortswechsel. Seine Kritik an der naturwissenschaftlichen Position untermauert er durch die Beschreibung drei grundlegender Aspekte von Entscheidungen, die jedoch nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind, sondern sich wechselseitig beeinflussen und bedingen:

a) *Die Antizipation verschiedener Möglichkeiten*

In bedeutsamen Entscheidungssituationen greift das gewohnte, alltägliche Handeln nicht mehr. Man steht vor einer Situation, in der man sich in irgendeiner Art entscheiden muss um weiter fortfahren zu können. Für die Beschreibung solcher Situationen bezieht sich Fuchs auf Kurt Lewins und Hans Thomaes Begriff der *multivalenten Situationen*, der die „[...] Gleichzeitigkeit mehrerer verschieden gerichteter, konkurrierender Möglichkeiten [...]“ (ebd. S. 335) beschreibt. Diese Situationen können Verwirrung bei dem Individuum auslösen. Die Frage „Was soll ich tun?“ stellt sich. Wie oben beschrieben, werden alternative Möglichkeiten zur faktischen Realität gesucht und bewertet. „Es tritt nun eine Phase von virtuellen Prohebewegungen ein, in der die Person künftige Mög-

lichkeiten, ihre Vorteile, Risiken oder Hindernisse vorwegnimmt, um so eine neue *Kohärenz*, eine neue Orientierung in ihrer Lebensbewegung zu finden“ (ebd. S. 335).

b) *Die Zeitlichkeit des Entscheidungsprozesses*

„Ernsthafte“ Entscheidungssituationen konstituieren sich dadurch, dass „[...] der unbewusste, automatisierte Lebensvollzug [...] in der multivalenten Situation [...] unterbrochen“ (ebd. S. 337) ist. Das bisher gewohnte, alltägliche Handeln entspricht einem impliziten Lebens- oder Selbstentwurf. Wenn dieser nun nicht mehr ausreicht um problemlos agieren zu können, muss er aktualisiert werden. Dies geschieht über die „[...] *Explikation* eines Lebensentwurfes, der sonst den impliziten Hintergrund des Lebens darstellt, aber noch nicht in besondere Gerichtetheiten oder Zielvorstellungen differenziert ist“ (ebd. S. 335). Die Person beschäftigt sich mit den unterschiedlichen antizipierten Möglichkeiten, setzt sich zu ihnen in ein Verhältnis und überprüft so ihren aktuellen Selbstentwurf, bzw. konkretisiert oder passt ihn an.

„Denn der Konflikt zwischen verschiedenen Möglichkeiten des Selbst kann nur durch eine Entwicklung gelöst werden, in der sich der Selbstentwurf in neuer Weise aktualisiert. Dies wird möglich, weil die Person im Prozess der Überlegung und Abwägung zu ihren eigenen Motiven und Gründen noch einmal Stellung nehmen kann, d.h. sich *zu sich selbst in ein Verhältnis setzt*.“ (ebd. S. 342)

Diese Stellungnahme zu sich selbst kann aber nicht in einem einzigen Moment geschehen, sondern stellt je nach Situation einen komplexen Prozess dar.

„Im Entscheiden bewegen wir uns im Horizont der Zukunft; mit jeder Entscheidung ist eine Antizipation des eigenen Werdens verbunden. [...] Insofern bedeutet der Prozess der Klärung und Entscheidung selbst bereits eine Weiterentwicklung der Person, ein *Werden*. [...] Das ‚Reifen‘ der Entscheidung erfolgt in einem spiralförmig fortschreitenden Prozess, in dem bewusste (explizite, verbalisierte) Komponenten und unbewusste (Implizite, intuitive) Komponenten einander wechselseitig beeinflussen und vorantreiben. [...] Alle Komponenten, die in den dynamischen Prozess des Erwägens und Entscheidens eingehen, modifizieren, beeinflussen und durchdringen sich fortlaufend, und ehe eines der Motive sich durchsetzt, hätte es gar keinen Sinn zu sagen, es sei das stärkere.“ (ebd. S. 337-338)

c) *Die Rolle der Gefühle und Bewertungen*

Eine Entscheidungssituation zeichnet sich also durch eine Vielzahl von Möglichkeiten und meistens auch durch einen begrenzten Zeitraum zur Entscheidungsfindung aus. D.h. eine ausschließliche Bewertung der Situation nach kognitiven Kriterien ist nicht möglich. „Wir kämen nie zum Handeln, wenn wir erst vollständige Übersicht über alle Konsequenzen erlangen müssten“ (ebd. S. 340). Dies wird auch durch neurobiologi-

sche Befunde an Frontalhirngeschädigten Patienten bestätigt (vgl. z.B. Damasio 2000, S. 192-194). „Sie wissen zwar noch abstrakt, was zu tun wäre, sind aber unfähig selbst zu alltäglichen Entscheidungen, weil sie sich in den Verästelungen alternativer Möglichkeiten verlieren“ (Fuchs 2008, S. 340). Wie kann man sich also trotzdem entscheiden? Die oben beschriebene Bewertung der antizipierten Möglichkeiten findet nicht nur nach äußeren Kriterien statt, sondern auch nach „inneren“, nach persönlichen, individuellen Kriterien. Die Fragen „Was passt zu mir? Was möchte ich?“ stellen sich. Um die „inneren“ Kriterien näher zu beschreiben bezieht sich Fuchs wieder auf Thomae, der diesen Vorgang als „Vorahnung“ beschreibt. Damit verbindet Thomae das intuitiv-spürenden „Vorahnen“, mit dem leiblich-mimetischen „Nachahmen“. In der Entscheidungssituation versucht sich die Person also in die jeweiligen antizipierten Möglichkeiten hinein zu versetzen und sich in sie hinein zu fühlen, sie „voraus zu fühlen“. Antonio Damasio beschreibt dieses Phänomen als „somatische Marker“, worauf ich in Kapitel 2.1.1. noch ausführlicher eingehen werde. In Entscheidungssituationen

„[...] reagiert der Körper [...] über vizerale und muskuläre Funktionen, so wie er es in der Vergangenheit in ähnlichen Situationen getan hat, und meldet seinen Zustand an das Gehirn zurück. Diese auf impliziten Erfahrungen beruhende leibliche Resonanz, das Vorgefühl oder die ‚Vorahnung‘ stellt einen meist recht zuverlässigen Wegweiser für Entscheidungen dar.“ (ebd. S. 340-341)

Um zu einer authentischen Entscheidung zu kommen, bzw. um sich mit der eigenen Entscheidung zu identifizieren, muss sich die Person mit ihren Möglichkeiten auseinandersetzen, indem sie sich mit ihren Wünschen, Motiven, Gründen, Vorstellungen, etc. immer wieder in ein Verhältnis setzt und sich so „[...] an ein Erlebnis der *Stimmigkeit*, der Kongruenz zwischen den imaginierten Möglichkeiten und einem neu aktualisierten Selbstentwurf [...] [annähert, L.M.]“ (ebd. S. 336).

„In diesem fortschreitenden Klärungsprozess durchdringen sich aktiv-suchende kognitive und passiv-empfindliche, intuitive Momente, so dass sich die Person einerseits transparenter, andererseits auch spürbarer wird und sich mit der Wahl identifizieren kann.“ (ebd. S. 336) (a.a.O.) „Die Authentizität der schließlich getroffenen Entscheidung ergibt sich demnach weniger aus rationaler Erwägung der Gründe als aus einer *gespürten Kongruenz*.“ (ebd. S. 340) (a.a.O.) „Nur wenn sich tatsächlich eine hinreichende Kongruenz von Überlegen und innerem Spüren eingestellt hat, wird sich die Person mit ihrer Entscheidung identifizieren.“ (ebd. S. 341)

Für die weitere Bearbeitung der Fragestellungen dieser Arbeit, empfinde ich die folgende Abbildung (eigene Darstellung) als hilfreich, um die Komplexität dieses vielseitigen Prozesses etwas besser einfangen zu können.

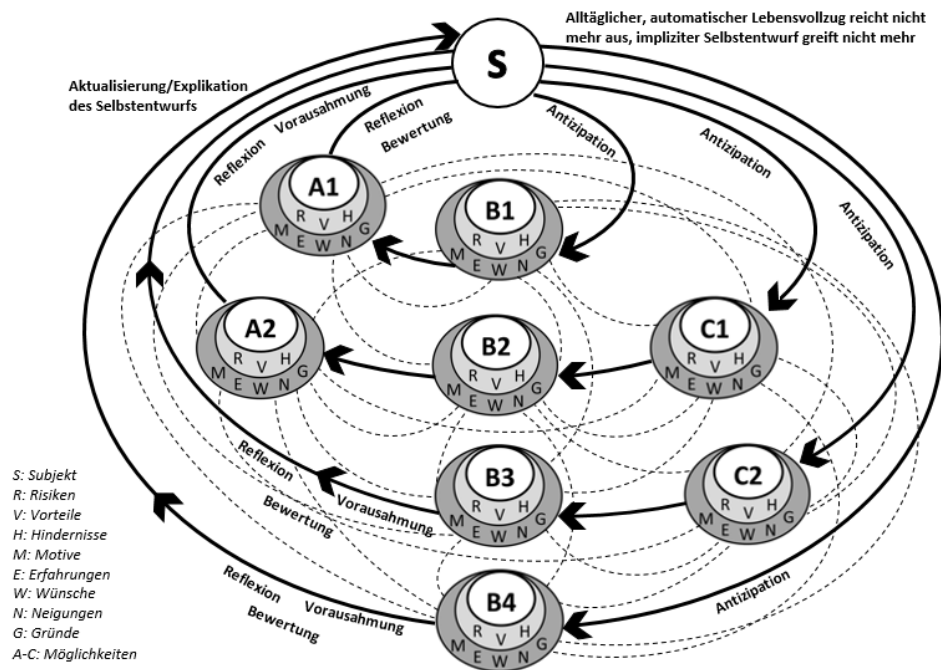


Abb. 2: Vereinfachte Darstellung des Entscheidungsprozesses in Anlehnung an Fuchs 2008

Die hier vorgeschlagene Abbildung stellt eine beispielhafte und stark vereinfachte Darstellung des von Fuchs beschriebenen Entscheidungsprozesses dar. Ausgangssituation ist die Unterbrechung des alltäglichen Lebensvollzugs und die damit verbundene Notwendigkeit den impliziten Lebensentwurf zu explizieren. Das Subjekt (S) stellt sich in der darauffolgenden Entscheidungssituation verschiedene, alternative, teilweise miteinander konkurrierende und in unterschiedliche Richtungen drängende Möglichkeiten (A1 und B1) vor (vgl. ebd. S. 335). Mit diesen Möglichkeiten hängen jeweils vom Subjekt antizipierte Risiken (R), Vorteile (V) und Hindernisse (H) zusammen, die in einem Kreis um die jeweilige Möglichkeit dargestellt sind. In einem weiteren Kreis werden die entsprechenden Motive (M), Erfahrungen (E), Wünsche (W), Neigungen (N) und Gründe (G), die für das Subjekt mit der jeweiligen Möglichkeit einhergehen, abgebildet. Im Idealfall reflektiert das Subjekt über diese Aspekte der Möglichkeiten. Es setzt sich zu ihnen in ein Verhältnis, es versucht sich in die jeweiligen Möglichkeiten hinein zu fühlen und eine Stimmigkeit, bzw. Kongruenz zwischen den antizipierten Möglichkeiten und dem zu aktualisierenden Selbstentwurf herzustellen (vgl. ebd. S. 336). Dadurch können neue Möglichkeiten (C1) gedacht werden oder Ideen entstehen, Möglichkeiten verworfen oder auch angepasst, bzw. weiterentwickelt (A2 und B2) werden. In diesem spiralförmigen Prozess modifizieren und beeinflussen sich bewusste, explizite, verbalisierte, aktiv-suchende, kognitive Komponenten und unbewusste, implizite, intuitive, passiv-empfindliche Komponenten stetig (dargestellt durch die gepunkteten Linien) (vgl. ebd. S. 337-338). Durch das Herstellen einer Stimmigkeit des aktualisierten Lebensentwurfs mit der eigenen Person, mit Hilfe der Reflexion und des Vorausfühlers der unterschiedlichen Aspekte der antizipierten Möglichkeiten, kann das Subjekt im Idealfall zu einer authentischen Entscheidung kommen, mit der es sich identifiziert.

In der Realität werden wahrscheinlich eher wenige Entscheidungen auf die oben beschriebene Weise getroffen. Dies kann aus verschiedenen Gründen geschehen: es gibt nicht genügend Zeit um zu einer authentischen Entscheidung zu kommen; man kommt zu keinem eindeutigen Ergebnis; man möchte/kann sich nicht mit nur einer der Möglichkeiten zufriedengeben; usw. In vielen Fällen treffen Individuen ihre Entscheidungen durch eine oder mehrere der folgenden Möglichkeiten (vgl. ebd. S. 336):

a) Willkür, Spontaneität

Die Person trifft willkürlich oder spontan eine Entscheidung.

b) Vernunftentscheidung

Die Person trifft entgegen ihrer Wünsche, Motive und Emotionen eine Entscheidung aus vermeintlich objektiven, vernünftigen, logischen Gründen.

c) Delegation an Dritte

Die Person trifft die Entscheidung nicht selber, sondern macht sie von Dritten, z.B. anderen Personen, bestimmten Rahmenbedingungen, etc. abhängig.

2.1.1. Damasio somatische Marker

Da Fuchs in seinen Ausführungen zum Entscheidungsprozess auch auf die Rolle der Emotionen und die Wirkung der „somatischen Marker“ eingeht, möchte ich die Überlegungen Antonio Damasio im Folgenden ausführlicher thematisieren.

Damasio (2000) beschäftigte sich in seinem Buch u.a. mit der Entscheidungsfindung von Individuen in unmittelbar das eigene Leben und den direkten sozialen Kontext betreffenden Situationen. Nach seiner Auffassung sind diese Situationen am komplexesten und ungewissesten und haben einen entsprechenden Einfluss auf den Prozess der Entscheidungsfindung. Die Prozesse des Denkens und Entscheidens, zwei Begriffe, die nach Damasio aufgrund ihrer Verwobenheit oft äquivalent zueinander verwendet werden (vgl. Damasio 2000, S. 227), setzen im Individuum Wissen auf drei Ebenen voraus:

„a) über die Situation [...], die nach einer Entscheidung verlangt, b) über die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten (Reaktionen) und c) über die unmittelbaren und weiter in der Zukunft liegenden Konsequenzen jeder dieser Möglichkeiten (Ergebnisse).“ (ebd. S. 228)

Im persönlichen Leben und dem direkten sozialen Umfeld gibt es viele Situationen, die eine Entscheidung erfordern. Das Individuum steht dann vor einer noch größeren Zahl von Reaktionsmöglichkeiten, die teilweise im Widerspruch zueinanderstehen und wiederum sehr unterschiedliche Konsequenzen nach sich ziehen können. „Vielschichtigkeit und Ungewißheit prägen das Bild so sehr, daß verlässliche Vorhersagen nicht leichtfallen“ (ebd. S. 230). Das Individuum wird in einer solchen Situation geradezu überflutet von Vorstellungen, die mögliche Handlungen, bzw. Reaktionen, deren Konsequenzen und Ergebnisse betreffen.

„Ihr Geist ist zu Beginn des Denkprozesses keine Tabula rasa, sondern mit einem vielfältigen Repertoire von Vorstellungen gefüllt, die auf die Situation abgestimmt sind, mit der Sie zu tun haben, und die in Ihr Bewußtsein mit einer solchen Bilderfülle drängen, daß Sie sie gar nicht vollständig erfassen können.“ (ebd. S. 234)

Voraussetzungen um „dennoch“ eine vorteilhafte Entscheidung treffen zu können, sind das Bewusstmachen vielfältiger Reaktionsmöglichkeiten und deren Konsequenzen und die Fähigkeit des schlussfolgernden Denkens, wozu Wissen bzw. Fakten bezüglich der Vorstellungen und Vergleiche der unmittelbaren und mittelbaren Ergebnisse dieser Vorstellungen anhand subjektiver Ziele gehören. Wie dieser Prozess vonstattengeht, ist damit aber noch nicht geklärt. Im Gegensatz zu der rationalistischen Vorstellung der Entscheidungsfindung nach höherer Vernunft, die den Entscheidungsprozess als einen rationalen Prozess ansieht, der nicht durch Gefühle beeinflusst werden sollte, beschreibt Damasio einen Mechanismus zur Unterstützung des Entscheidungsprozesses, dem eine enge Verwobenheit von Kognition und Emotion zu Grunde liegt. Der Einbezug von Emotionen ist vonnöten, da eine ausschließliche Entscheidung nach den Vorstellungen der höheren Vernunft, eine „Kosten-Nutzen-Analyse“ jeder einzelnen Reaktions- und Ergebnisvorstellung verlangen würde. Diese wären auf den „subjektiv zu erwartenden Nutzen“ (ebd. S. 235) zu überprüfen, der jedoch nicht einfach ersichtlich ist.

„Das genaue Ausmaß der Vorteile ist unbekannt, deshalb müssen Sie die Größenordnung und den zeitlichen Rahmen abschätzen, um sie gegen die potentiellen Verluste abwägen zu können [...] Da dieser Verlust sich im Laufe der Zeit verändern wird, müssen Sie auch eine »Wertminderungsrate« beziffern! Folglich müssen Sie eine komplizierte Berechnung vornehmen, die verschiedene imaginäre Zeiträume erfaßt, und sind gezwungen, Ergebnisse höchst unterschiedlicher Art zu vergleichen, die Sie irgendwie in eine gemeinsame Währung umwandeln müssen, damit der Vergleich überhaupt einen Sinn ergibt.“ (ebd. S. 235)

Wenn also Individuen ihre Entscheidungen ausschließlich nach den Vorstellungen der höheren Vernunft treffen würden, würden sie immens viel Zeit, eine extrem hohe Gedächtniskapazität (aufgrund der Fülle von Möglichkeiten und deren weiterer Berechnung) und weitgehende Mathematik-, Statistik- und wahrscheinlichkeitstheoretische Kenntnisse benötigen. Dies entspricht jedoch nicht der Realität.

Damasio hingegen beschreibt ein Phänomen, dass er „somatische Marker“ nennt. Diese stellen eine Art von Empfindungen dar. Den Begriff der *Empfindung* grenzt Damasio von den Begriffen der *Gefühle* und *Emotionen* insofern ab, dass er eine „[...] Erfahrung dessen, was ihr Körper macht, während Ihnen Gedanken über bestimmte Inhalte durch den Kopf gehen [...]“ (ebd. S. 200), darstellt. Wenn sich ein Individuum in einer Entscheidungssituation näher mit einem der vielen Vorstellungsbilder beschäftigt, d.h. es länger im Bewusstsein hält, kann es eine Empfindung, eine körperliche Reaktion spüren.

„Da die Empfindung den Körper betrifft, habe ich dem Phänomen den Terminus somatischer Zustand gegeben (*soma* ist das griechische Wort für Körper); und da sie ein Vorstellungsbild kennzeichnet oder »markiert«, bezeichne ich sie als Marker.“ (ebd. S. 237)

Damasio weist darauf hin, dass die somatischen Marker wahrscheinlich erst im Prozess der Erziehung und Sozialisation gebildet werden, in denen nicht nur einzelne Reize, sondern „[...] bestimmte Klassen von Reizen mit bestimmten Klassen von somatischen Zuständen verknüpft [...]“ (ebd. S. 243) werden. Je mehr unterschiedliche Situationen ein Individuum erlebt, desto mehr Reizsituationen kann es mit somatischen Markern verknüpfen, da die Hypothese der somatischen Marker besagt, dass eine negativ erlebte Situation, bzw. bestimmte Elemente dieser Situation, die Markierung durch einen negativen somatischen Marker verursachen, bzw. dass eine positiv erlebte Situation durch einen positiven somatischen Marker gekennzeichnet wird.

„Wenn auf die Entscheidung für Wahlmöglichkeit X, die zu dem schlechten Ergebnis Y führt, eine Bestrafung und damit ein als unangenehm empfundener Körperzustand folgt, dann erwirbt das System der somatischen Marker, die verborgene, dispositionelle Repräsentation dieser erfahrungsabhängigen, nichthereditären, willkürlichen Verknüpfung. Bietet sich nun dem Organismus die Wahlmöglichkeit X oder der Gedanke an das Ergebnis Y erneut dar, dann wird der unangenehme Körperzustand abermals hervorgerufen, welcher folglich als automatische Gedächtnisstütze für die zu erwartenden negativen Konsequenzen dient.“ (ebd. S. 246) (a.a.O.) „Wenn sich ein negativer somatischer Marker in Juxtaposition zu einem bestimmten künftigen Ergebnis befindet, wirkt diese Zusammenstellung wie eine Alarmglocke. Befindet sich dagegen ein positiver somatischer Marker in Juxtaposition, wird er zu einem Startsignal.“ (ebd. S. 238)⁴

Damasio weist daraufhin, dass die somatischen Marker über zwei Mechanismen wirken können. Beim grundlegenden Mechanismus weisen Teile des Gehirns (präfrontaler Kortex und Amygdala) den Körper an einen bestimmten Zustand anzunehmen, der wiederum anderen Teilen des Gehirns (somatosensiblen Cortex), z.B. einen erhöhten Aufmerksamkeitsbedarf, signalisiert. Bei dem alternativen Mechanismus wird dieser Körperzustand nicht ausgelöst. Dennoch reagiert der „[...] somatosensible Cortex [...], als ob er Signale über einen bestimmten Körperzustand empfangen würde [...]“ (ebd. S. 251).

⁴ Definition of Juxtaposition: the act or an instance of placing two or more things side by side; *also*: the state of being so placed (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/juxtaposition>).

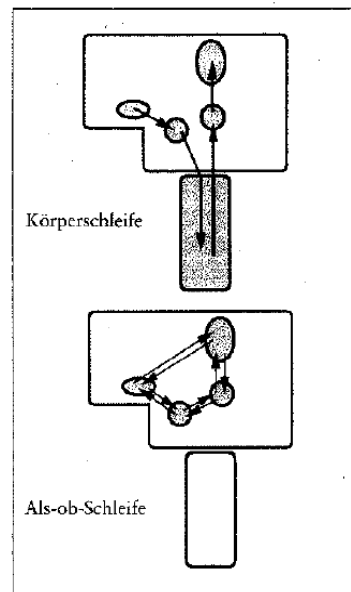


Abbildung 7.6 Ein Diagramm der »Körperschleife« und der »Als-ob-Schleife«. Sowohl in der Darstellung der Körperschleife wie in der der Als-ob-Schleife wird das Gehirn durch den schwarzen Umriss oben und der Körper durch den Kasten unten wiedergegeben. Die Abläufe in der Als-ob-Schleife umgehen den Körper vollständig.

Abb. 3: Ein Diagramm der »Körperschleife« und der »Als-ob-Schleife« (Damasio 2000, S. 215)

Mit Hilfe der somatischen Marker kann auf die Vorstellungsbilder, die in einer Entscheidungssituation in dem Individuum hervorgerufen werden, in dem Sinne reagiert werden, dass sie eine Vorauswahl der näher zu betrachtenden Handlungs- bzw. Reaktionsvorstellungen treffen, indem sie „[...] automatisch jene Elemente der Szenarien kennzeichnen, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit relevant sind“ (ebd. S. 239). Mit der Markierung wahrscheinlich relevanter Elemente lenken die somatischen Marker die Aufmerksamkeit des Individuums auf eben diese Elemente. Darüber hinaus können sie diesbezüglich gleichzeitig eine positive oder negative Tendenz anzeigen. „Die Tendenz könnte jedem Element eine andere Aufmerksamkeitsverstärkung zu weisen, so daß *verschiedene Inhalte* automatisch *verschiedene Aufmerksamkeitsgrade* erhielten [...]“ (ebd. S. 271). Dabei können somatische Marker manifest sein, d.h. bewusst wirken, oder verdeckt sein, d.h. unbewusst wirken. Die Wirkung kann von der bewussten „[...] Vermeidung oder Wahl einer Reaktionsmöglichkeit“ (ebd. S. 256) bis hin zu einer Hemmung oder Verstärkung des Annäherungs- oder Vermeidungsverhaltens reichen.

2.1.2. Verkörperte Emotionen

Da sowohl in den Ausführungen von Fuchs als auch den Überlegungen von Damasio die Emotionen und der Körper eng miteinander verbunden sind, möchte ich im Folgenden auf Fuchs' Verständnis verkörperter Emotionen eingehen.

2014 beschäftigte sich Fuchs in einem Artikel mit den Wechselwirkungen und Bedingungen von Emotion und Körper. Nach dem Embodiment-Paradigma sind Emotionen und leibliche Empfindungen, Gestik, Mimik, etc. auf das Engste miteinander verbunden und wirken auf die bewusste und unbewusste Wahrnehmung und Bewertung der subjektiven Welt. Fuchs führt die Ergebnisse verschiedener Forschungen auf. So wurde z.B. von Williams und Burghs (2008) festgestellt, dass „[...] Bilder von Personen beim

Ansehen einen wärmeren Eindruck hervorrufen, wenn man dabei eine heiße Tasse Kaffee in der Hand hält, als wenn man einen [...] Eiskaffee (hält, L.M.)“ (Fuchs 2014, S. 14). Havas et.al. (2010) stellten fest, dass „[...] die Injektion von Botulinom-Toxin (Botox) in die Stirnmuskulatur, die für das Stirnrunzeln erforderlich ist, es den betreffenden Personen erschwert, beim Lesen negative semantische Inhalte wie etwa Kritik zu verstehen [...]“ (ebd. S. 14). Dies sind nur zwei Beispiele für Forschungsergebnisse, die die Wechselwirkungen von leiblichen Empfindungen und Emotionen aufzeigen. Fuchs fasst die Ergebnisse der von ihm erwähnten Studien wie folgt zusammen:

- 1) Emotionsspezifische Haltungen mit den dazugehörigen leiblichen Ausdrücken fördern einerseits die entsprechende Emotion und wirken sich andererseits unbewusst auf die Bewertung von bestimmten Gegenständen und Personen aus.
- 2) Wenn die leiblichen Ausdrücke einer erlebten Emotion unterdrückt oder gehemmt werden, hemmt dies auch das Erleben der Emotion sowie „[...] der dazugehörigen emotionalen Signale der Umgebung.“ (ebd. S. 14)⁵

Für die Entwicklung seines Modells der „eigenleiblichen Resonanz“, bzw. der „verkörperten Affektivität“ (s. Abb. 5) betrachtet Fuchs Emotionen unter folgenden Aspekten, die Hinweise auf die gegenseitigen Einflüsse, bzw. die Wechselwirkungen von Emotion und Körper geben (vgl. ebd. S. 14) und damit auch Hinweise auf entscheidungsrelevante Aspekte:

a) Affektive Intentionalität

Emotionen beziehen sich auf etwas, auf Personen, Gegenstände, Erlebnisse, etc., verleihen ihm eine Bedeutung und Bewertung. Fuchs bezieht sich hier auf Kurt Lewins Konzept der Valenzen, „[...] d.h. Angebote oder Relevanzen der Umgebung, die sich einem Lebewesen präsentieren; z.B. ist Wasser ‚trinkbar‘, ein Berg ‚ersteigbar‘ [...]“ (ebd. S. 14) usw. Durch die affektive Intentionalität können wir einerseits die Situation, in der wir uns befinden, affektiv erschließen und andererseits herausfinden, wie wir selbst emotional zu dieser Situation, bzw. ihren Teilaspekten stehen. „Jede Emotion schließt insofern zwei Pole ein, die unauflöslich verknüpft sind, nämlich *etwas* zu fühlen ebenso wie *sich selbst* zu fühlen“ (ebd. S. 14).

„Emotionen erscheinen als spezifische Formen leiblicher Gerichtetheit eines Subjekts auf affektive Qualitäten oder Valenzen einer gegebenen Situation. Sie umfassen Subjekt *und* Situation und lassen sich daher nicht im Innern der Person lokalisieren, weder in ihrer Psyche noch in ihrem Gehirn.“ (ebd. S. 16)

⁵ Siehe hierzu z.B. Hochschild 2006; Rastetter 2008; Gieseke 2009

b) Leibliche Resonanz

Nach Fuchs erleben wir bei jeder Emotion eine Form leiblicher Resonanz, z.B. durch das autonome Nervensystem (Schwitzen, Zittern, etc.), durch Muskeln (z.B. zusammengegebissene Kiefer, geballte Fäuste, etc.) und so weiter. „Dabei haben die unterschiedlichen Leibempfindungen eine unmittelbare Rückwirkung auf die Emotion“ (ebd. S. 15) und können sie z.B. verstärken. Sie sind somit das „Medium der Intentionalität“. Mit Hilfe der leiblichen Empfindungen bewerten wir die jeweilige Situation, den Gegenstand, die Person mit dem erlebten emotionalen Charakter. „Der fühlende und bewegliche Leib ist das Medium, durch das wir emotional auf die Welt bezogen sind, oder mit anderen Worten, Gefühle sind leibliche Gerichtetheiten auf wahrgenommene affektive Valenzen“ (ebd. S. 15).

c) Handlungstendenz

Mit der leiblichen Resonanz schwingt ein Impuls zu einer bestimmten Handlung mit, d.h. „[...] jeder Emotion wohnt ein Bewegungspotential inne, eine Gerichtetheit auf ein bestimmtes Ziel“ (ebd. S. 15). Fuchs fasst die Klassifikationen dieser Gerichtetheiten verschiedener Psychologen mit den vier Grundbewegungen des Gebens, Erhaltens, Entfernens und Fliehens und den leiblichen Empfindungen des ausdehnen/zusammenziehen, entspannen/anspannen, etc. zusammen. „Emotionen lassen sich somit auch als mögliche Bewegungsrichtungen auffassen, obwohl diese Bewegung nicht notwendigerweise im physischen Raum realisiert werden muss“ (ebd. S. 15).

d) Funktion

Emotionen helfen uns unsere Ziele und Prioritäten zu überdenken und festzustellen, aktivieren ein Handlungspotential und schlagen bestimmte Richtungen für diese Handlungen vor. „Emotionen lassen sich somit als leiblich empfundene Wahrnehmungen einer bedeutsamen Umwandlung der erlebten Welt auffassen, die uns zugleich zur Handlung aufrufen“ (ebd. S. 15).

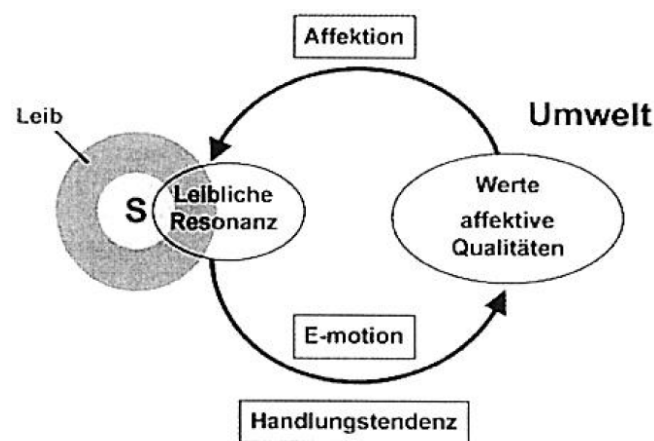


Abb. 4: Eigenleibliche Resonanz (Fuchs 2014, S. 16)

Dieses Schema bildet die eigenleibliche Resonanz nach Fuchs ab. Das Subjekt wird durch die eigenen leiblichen Reaktionen auf etwas in seiner Umwelt affiziert (zentripetale-affektive Komponente) und kann dadurch eine Richtungstendenz bezüglich einer Reaktion spüren (zentrifugale-emotive Komponente) (ebd. S. 16). „Auf dieser Grundlage lassen sich Gefühle verstehen als zirkuläre Interaktion oder Feedback-Schleifen zwischen einer zentripetal-affektiven Komponente und einer zentrifugal-emotiven Komponente, oder kurz zwischen ‚Affektion‘ und ‚Emotion‘“ (ebd. S. 16).

2.2. Zusammenfassung

Fuchs und Damasio beschreiben die Entscheidungssituation, bzw. die Voraussetzungen für das Treffen einer Entscheidung relativ ähnlich. So nennt Damasio als Entscheidungsvoraussetzungen das notwendige Wissen über die Situation, das Bewusstmachen von, bzw. das Wissen über Reaktionsmöglichkeiten, die teilweise im Widerspruch zueinanderstehen, das Wissen über damit zusammenhängende Konsequenzen und den Vergleich, bzw. die Bewertung dieser Möglichkeiten anhand subjektiver Kriterien (vgl. Damasio 2000, S. 228-235). Fuchs beschreibt die Entscheidungssituation in Anlehnung an Lewin und Thomaes als „multivalente Situation“, in der mehrere unterschiedliche Möglichkeiten existieren, die teilweise miteinander konkurrieren oder in verschiedene Richtungen streben. Sich alternative Möglichkeiten vorstellen zu können und diese anhand subjektiver Kriterien zu bewerten, sind Voraussetzungen für eine Entscheidungsfindung (vgl. Fuchs 2008, S. 334-335). Nach Damasio findet eine Vorauswahl von näher zu betrachtenden Entscheidungsmöglichkeiten durch die leiblichen Empfindungen der somatischen Marker statt, die die Aufmerksamkeit des Individuums auf diese Möglichkeiten lenken und eine Handlungstendenz implizieren (vgl. Damasio 2000, S. 237-239). Auch Fuchs geht auf die Wirkung der somatischen Marker ein und verbindet sie mit Thomaes Begriff der „Vorahnung“. Das Individuum erspürt die unterschiedlichen Möglichkeiten und setzt sich zu ihnen in ein Verhältnis (vgl. Fuchs 2008, S. 336). Hier kommen auch die von Fuchs beschriebenen Aspekte von Emotionen zum Tragen. Das Individuum stellt sich eine Möglichkeit vor und erschließt eine affektive Qualität, die sich u.a. durch die leibliche Resonanz ausdrückt, damit verbunden ist eine bestimmte Handlungstendenz, z.B. Annäherung oder Entfernung (vgl. Fuchs 2014, S. 14-15). Die somatischen Marker können bewusst oder unbewusst wirken (vgl. Damasio 2000, S. 252-253) und gehen in den von Fuchs beschriebenen prozesshaften, spiralförmig verlaufenden Entscheidungsprozess mit ein, in dem sich bewusste und unbewusste Komponenten kontinuierlich durchdringen und modifizieren (vgl. Fuchs 2008, S. 337). Die notwendige Beschäftigung mit individuellen Emotionen, Erfahrungen, Motiven, etc. und bereits vorhandenen Wissensbeständen verweist auf die individuelle Biographie der Entscheidenden.

Die hier zusammengefassten Überlegungen können Hinweise darauf geben wie Entscheidungsprozesse ablaufen und welche Aspekte auf sie einwirken. Entscheidungsrelevante Aspekte für eine individuelle und authentische Entscheidungsfindung können demnach u.a. sein:

- die Zeit, die zur Verfügung steht
- ein Raum zum Überlegen und Nachdenken („frei von faktischen Zwängen“)
- das Wissen über die eigene Situation
- die Antizipation von Möglichkeiten
- das Wissen bezüglich dieser Möglichkeiten, damit verbundene Risiken, Vorteile und Hindernisse
- das Wissen über, bzw. die Reflexion eigener Motive, Wünsche und Gründe
- das Wissen über, bzw. die Reflexion eigener Erfahrungen und Neigungen
- der bewusste und unbewusste Einfluss von Emotionen und Erfahrungen
- die Wechselwirkung all dieser Aspekte
- die gespürte Kongruenzerfahrung

Eine weitere Voraussetzung für eine zufriedenstellende, authentische Entscheidungsfindung im Fuchs'schen Sinne, mit der sich das Individuum identifizieren kann, ist der offene, zukunftsorientierte, nicht berechenbare oder vorauszusehende Charakter des Entscheidungsprozesses.

3. Detailanalyseergebnisse

Im Folgenden möchte ich mich mit den Studien und den Detailanalyseergebnissen der Dissertationen von Clinton Enoch, Andrea Müller und Bettina Schreyögg beschäftigen, um damit verbundene entscheidungsrelevante Aspekte näher zu betrachten.

3.1. Wissen im Beratungsprozess

2011 veröffentlichte Clinton Enoch die Forschungsergebnisse seiner Dissertation, in der er sich mit den Dimensionen der Wissensvermittlung in beruflichen Beratungsgesprächen beschäftigte. Hierfür analysierte er drei berufliche Beratungsgespräche mit Hilfe von Sequenzanalysen und einem fallanalytischen Vorgehen. Dabei folgte sein qualitativ angelegtes forschungsmethodisches Vorgehen einer ethnomethodologischen und erziehungswissenschaftlichen Theorieperspektive.⁶

Zunächst möchte ich kurz auf die Besonderheiten der Berufsberatung eingehen, da sie sich in vielen Punkten von anderen Bildungsberatungskonzepten unterscheidet. Das OECD Handbuch für Berufsberatung enthält folgende Definition:

„Bildungs- und Berufsberatung ist ein Dienstleistungsangebot, das darauf ausgerichtet ist, Individuen jeden Alters und zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens dabei zu unterstützen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig zu treffen und

⁶ Für eine ausführlichere Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens siehe Enoch 2011a, S. 165-181.

ihr Berufsleben selbst in die Hand zu nehmen. Berufsberatung hilft Menschen, sich über ihre Zielvorstellungen, Interessen, Qualifikationen und Fähigkeiten klar zu werden. Sie hilft ihnen, den Arbeitsmarkt und das Bildungssystem zu verstehen und diese Kenntnisse auf das zu beziehen, was sie selbst über sich wissen. Umfassende Berufsberatung erschließt Informationen über den Arbeitsmarkt und über Bildungsmöglichkeiten, indem sie diese organisiert, systematisiert und verfügbar macht, wann und wo Menschen sie benötigen.“ (OECD 2004, S. 19 zit. n. Schober 2006, S. 1)

In dieser Definition wird bereits deutlich, dass der Vermittlung bestimmten Wissens eine große Bedeutung zukommt. Entscheidungen sollen „[...] auf einer gut vorbereiteten und informierten Basis eigenständig [...]“ (ebd. S. 1) getroffen werden. Die Reflexion eigener Interessen, etc. soll sich dabei auf den Arbeitsmarkt beziehen. Inwieweit die Wissensvermittlung auch einen Raum für diese Reflexionen bereithalten kann, kann mit Hilfe des von Enoch entwickelten Dimensionsmodells (siehe Abb. 5) veranschaulicht werden.

Berufsberatung war in der Bundesrepublik Deutschland „[...] über eine sehr lange historische Phase ausschließlich eine im Staat verankerte Dienstleistung“ (Enoch 2011a, S. 119) und durfte als Begriff bis 1997 nur von der Bundesanstalt für Arbeit genutzt werden. Unter dem Begriff der Vermittlung wurde und wird in diesen Beratungen nicht die Vermittlung von Wissen verstanden, sondern die Vermittlung von Arbeit, bzw. die Integration in den Arbeitsmarkt (vgl. ebd. S. 119). Neben anderen wichtigen historischen Phasen und Ereignissen, die aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit nicht näher beleuchtet werden können⁷, hatte das „Dritte Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ vom 01. Januar 2004 weitreichende Folgen und Auswirkungen auf die Berufsberatung. Mit ihm fand die Umbenennung der „Bundesanstalt für Arbeit“ in „Bundesagentur für Arbeit“ statt, was u.a. „[...] die Entwicklung nach mehr Marktorientierung [anzeigt, L.M.]. Durch massiven Druck soll aus einer Bundesbehörde ein Dienstleistungsunternehmen werden“ (ebd. S. 123). Dies wird auch an der oben aufgeführten Definition von Berufsberatung deutlich, in der sie als „Dienstleistungsangebot“ konzipiert wird (vgl. OECD 2004, S. 19 zit. n. Schober 2006, S. 1). Beratungen werden nun anhand von Zielvereinbarungen durchgeführt. Enoch beschreibt die Entwicklung vieler Beratungsbegriffe, bzw. –ansätzen, die sich von dem Verständnis der Berufsberatung im oben beschriebenen Sinne abgrenzen.

„Berufsberatung war auch in Deutschland lange Zeit eine Abgrenzungskategorie gegenüber anderen Beratungsansätzen. Was viele neuere Beratungsansätze der beruflich relevanten Beratungsbereiche ausmacht, ist ja gerade die erklärte Abstinenz zu staatlichen Beratungskontexten.“ (Enoch 2011a, S. 127)

In seiner Arbeit nutzt Enoch hauptsächlich den Begriff der beruflichen Beratung, da dieser „[...] nicht einengend den historischen Feldbegriff umschreibt (wie etwa Berufsberatung) und zugleich pädagogische Perspektiven beinhaltet“ (ebd. S. 125).

⁷ Für eine ausführlichere Beschreibung der historischen Entwicklung der Berufsberatung siehe Enoch 2011a, S. 135.

Die Vermittlung von Wissen und Informationen stellt einen essentiellen Bestandteil von Bildungsberatungsgesprächen dar (siehe Kap. 1.1.). Bezüglich seiner Forschung betont Enoch die vermittelnde und die reflexive Funktion von beruflicher Beratung und deren Verwobenheit (vgl. ebd. S. 14). In welchem Verhältnis diese Funktionen zueinander stehen (sollten), hängt vor allem mit den Beratungsanliegen des/der Ratsuchenden zusammen (siehe Kap. 1.4.). Enoch weist darauf hin, dass die meisten Beratungsdefinitionen die reflexiven Elemente in den Mittelpunkt des Beratungsprozesses rücken und damit „[...] grundlegende Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Prozesse der Wissensvermittlung als Basisbestandteil der Interaktion“ (Enoch, 2011b S. 370) vernachlässigen. Der Wissensbegriff ist allgegenwärtig und wird unterschiedlich ausgelegt. In seiner Arbeit geht Enoch ausführlicher auf die Geschichte des Wissensbegriffs anhand wissensphilosophischer, wissenssoziologischer und wissenspsychologischer Zugänge ein. Weiterhin beschäftigt er sich mit der Verwendung des Wissensbegriffs in den Erziehungswissenschaften und in verschiedenen Beratungsansätzen. Die Ergebnisse dieser Überlegungen können hier aus Platzgründen nicht näher dargestellt werden. Festzuhalten ist jedoch, dass sich die Auslegung und Verwendung des Wissensbegriffs in den Bildungswissenschaften historisch betrachtet immer wieder verschoben und verändert hat.

„Wissen geriet vor allem in der bildungstheoretischen Diskussion der letzten Jahre zu einer Restkategorie; es diente bestenfalls zur Abgrenzung gegenüber dem Konstrukt der Kompetenz, was auch im alltagstheoretischen Sinne zur Aussage führt, dass Lernen mehr sein müsse als bloße Wissens- und Informationsvermittlung.“ (ebd. S. 371)

Die derzeitige, auch alltagstheoretische, Verwendung des Wissensbegriffs ist eng an die Überlegungen Lyotards (1982) angelehnt. Dieser kritisierte die zunehmende „Merkantilisierung“ des Wissens, also die Nutzbarmachung von Wissen (vgl. ebd. S. 372). Es ging, bzw. geht nicht mehr um eine Erhaltung oder Erweiterung des Wissens, sondern um die Frage welcher ökonomische Nutzen mit dem jeweiligen Wissen verbunden ist. Wissen ist in dieser Auslegung nur Wissen, wenn es einen Mehrwert hat und nur als solches ist es erhaltenswert. Somit entwickelte sich der Begriff des *Wissens* zu einer operationellen Kompetenz (vgl. ebd. S. 372). Entgegen dieser Auffassung wird der Wissensbegriff von den Bildungswissenschaftlern Harney und Rahn (2013) als aktiver Handlungsbegriff konzeptualisiert. „Wissen wird hier [...] als individuelle Wissenswelt verstanden, die zugleich immer eine soziale Dimension enthält“ (ebd. S. 372). Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive beschreibt der Begriff des *Wissens* u.a. eine didaktische Rahmenkategorie.

„Wissen wird nicht rein kognitivistisch ausgelegt als nur personengebundene und entwicklungspsychologische Komponente, sondern als gemeinsames Tun, als Teilung, Mitteilung und Verschränkung verschiedener Wissenswelten im lebensweltlichen Sinne.“ (ebd. S. 373)

Die Begriffe des *Wissens* und der *Vermittlung* sind hier auf das Engste miteinander verwoben. *Vermittlung* konzeptualisiert Enoch als einen „komplexen kommunikativen Prozess“ (Enoch 2011a, S. 310).

„Zugleich sind kommunikative Handlungen immer in gesellschaftliche Kontexte eingebunden, weshalb in Interaktionen immer Machtaspekte respektive normative Orientierungen eine Rolle spielen. Wissen ist deshalb durch eine vorgelagerte Instanz geprägt (Goffman 1994a), in Interaktionsbeziehungen kommt es deshalb immer zu einem Austausch beziehungsweise zur Entstehung neuer Wissensbestände, die immer an vorhandene Wissensbestände anknüpfen.“ (ebd. S. 310)

Weiterhin betont Enoch das Verhältnis von Wissen und Emotionen in einer kommunikativen Situation. Subjektives Wissen ist immer emotional besetzt. „Wissen ist der unauslöslich gefasste Gegenpol zur Emotion, weshalb Wissensvermittlung immer im Sinne einer atmosphärisch aufgeladenen Situation erfolgt“ (Enoch 2011b, S. 374). Atmosphäre und Kontextbedingungen der Gesprächssituation wirken also auf die Wissensvermittlung ein. „Mit dieser Prämisse kann Kommunikation als kontinuierlicher Prozess der Schaffung einer gemeinsamen Wissensbasis verstanden werden, die immer auch eine Steuerungsfunktion im Sinne einer normierenden Handlungsregulation besitzt“ (ebd. S. 374) und demnach auch machttheoretische Aspekte beinhaltet.

3.1.1. Dimensionen der Wissensvermittlung im Beratungsprozess

Zentrales Ergebnis von Enochs Analyse bildet das Vier-Felder-Modell der Dimensionen der Wissensvermittlung im Beratungsprozess (siehe Abb. 6). Die vertikale Achse beschreibt dabei die Dichte vom vermittelten Wissen, „[...] das klassische Alltagsverständnis von Vermittlung als Handlung der ‚Informationsweitergabe‘“ (Enoch 2011a, S. 310), während die horizontale Achse die „[...] machttheoretische Dimension definiert, die zwischen den Polen verständigender Aushandlung und nicht-verständigender Steuerung angesiedelt ist“ (Enoch 2011b, S. 376). Die von Enoch entwickelten Vermittlungsdimensionen stellen Interpretationskonstrukte dar, die „[...] Schwerpunkte im kommunikativen Prozess benennen [...]“ (Enoch 2011a, S. 173) und damit nicht als „[...] klar isolierbare Phänomene“ (ebd. S. 173) gesehen werden können.

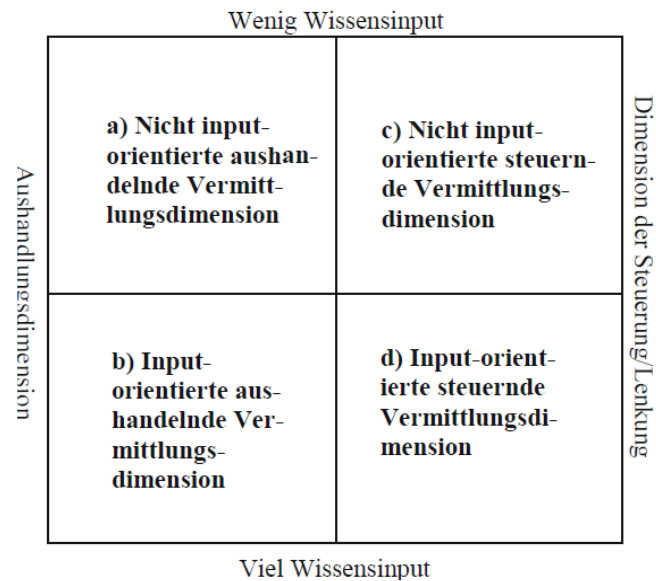


Abb. 5: Empirisch ermittelte Dimensionen der Wissensvermittlung in der Beratung (Enoch 2011b, S. 186)

a) Nicht input-orientierte aushandelnde Vermittlungsdimension

Diese Vermittlungsdimension charakterisiert sich durch eine angenehme Atmosphäre, die dem/der Ratsuchenden Raum für Reflexionen gibt und durch humanistische Grundvariablen, z.B. emotionale Wärme, Authentizität, Kongruenz, etc., geprägt ist. Gleichzeitig findet ein geringer Wissensinput statt (vgl. Enoch 2011a, S. 184). Enoch ordnet gesprächsanalytisch „[...] dialogische Redezüge [...], die wechselseitig anzeigen, dass das Gesagte verstanden wurde“ (Enoch 2011b, S. 376) und die Gesprächsphasen der Anfangs-, Zielklärungs- und Schlussphase dieser Dimension zu. „Alle Beratungsansätze [...] orientieren sich aus wissenstheoretischer Perspektive an dieser Dimension“ (Enoch 2011a, S. 184), wobei festzuhalten ist, dass diese Dimension meist nur den Idealfall darstellt. „Offenbar streben Berater/innen bei misslungenen Gesprächsstrategien diese Dimension an und versuchen, das Gespräch immer wieder auf diese Dimension zurückzuführen“ (Enoch 2011b, S. 377).

b) Input-orientierte aushandelnde Vermittlungsdimension

Diese Vermittlungsdimension charakterisiert sich, wie die Vermittlungsdimension a) durch eine angenehme Atmosphäre, beinhaltet jedoch einen hohen Wissensinput. Verständigung und Wissensinput werden hier in einer Balance gehalten. Enoch ordnet dieser Dimension die Bearbeitungsphasen, die meist in den mittleren Phasen des Beratungsgesprächs entstehen zu. An dieser Dimension orientieren sich u.a. die informative Beratung nach Gieseke/Opelt (2004), Sachberatungen und Expertenberatungen, bei denen diese Vermittlungsdimension als Interventionsstrategien fungiert (vgl. ebd. S. 377; vgl. Enoch 2011a, S. 184;). Auch Beratungsgespräche „[...] im Bildungsbereich und arbeitsweltbezogene Beratung sind hier anzusiedeln, wenngleich die Dimensionen (a) und (b) ein Kontinuum darstellen können“ (Enoch 2011b, S. 377).

c) Nicht-input orientierte steuernde Vermittlungsdimension

Diese Vermittlungsdimension charakterisiert sich durch direktives, steuerndes Verhalten seitens der/des Berater/in, z.B. „[...] durch gezielte Fragetechniken, Pausen, etc.“ (Enoch 2011a, S. 185) und nur geringen Wissensinput. Gesprächsphasen, in denen diese Dimension zum Tragen kommt, haben eine stark lenkende Wirkung, so kann die Beratung z.B. bei richtungslosen Phasen, starken Abschweifungen oder Phasen gegenseitigem Miss- bzw. Unverständnisses diese Vermittlungsdimension annehmen. Enoch formuliert hier Zweifel, ob diese Vermittlungsdimension überhaupt der Beratung zugeordnet werden kann, da sie weder Wissen vermittelt noch Raum für Reflexionen gibt (vgl. ebd. S. 185). „Die nicht input-orientierte steuernde Dimension tritt häufig dann zu Tage, wenn man als Berater/in gesprächsstrategisch nicht weiter kommt und zugleich dem Klienten gegenüber Kompetenz ‚anzeigen‘ möchte“ (Enoch 2011b, S. 377) und nach Gesprächsphasen in denen die input-orientierte steuernde Vermittlungsdimension dominierte.

d) Input-orientierte steuernde Vermittlungsdimension

Diese Vermittlungsdimension charakterisiert sich durch einen hohen Wissensinput, auch „Informations- oder Wissensoverload“ genannt, der eine steuernde Funktion übernimmt und oft in beruflichen und Bildungsberatungsgesprächen auftritt (vgl. ebd. S. 377; vgl. Enoch 2011a, S. 185). In den Gesprächsanalysen fiel auf, dass die Berater/innen in den Phasen dieser Dimension Wissen einbrachten, das von den Ratsuchenden nicht erfragt wurde (vgl. ebd. S. 313). Es findet eine einseitige Kommunikation seitens des/der Berater/in statt, in der er/sie einerseits „Durch eine hohe Mitteilungsdichte von meist ganz unterschiedlichen Informationen [...] bestimmte Fragen des Klienten interpretierend beantwortet [...]“ (Enoch 2011b, S. 378), andererseits aber auch eine „[...] Selbstpositionierung [...] im Sinne professioneller Kompetenz“ (ebd. S. 378) vornimmt.

Mit Hilfe dieser Vermittlungsdimensionen lassen sich nicht nur einzelne Gesprächsphasen von Bildungsberatungen und die Grundorientierungen dieser Gespräche beschreiben, sondern auch Dynamiken darstellen. „Eine häufig zu beobachtende Dynamik der beruflichen Beratung hat die Abfolge (a), (b), (d), (c)“ (ebd. S. 378) (siehe Abb. 7), d.h. dass die Gespräche mit geringem Wissensinput und relativ viel Raum für die Gestaltung der Gesprächsinhalte seitens der/des Ratsuchenden beginnen, dann ein stetiger Zuwachs an Wissensinput folgt, bis ein „Wissensoverload“ erreicht ist und das Gesprächsverhalten der/des Berater/in immer mehr lenkende und steuernde Züge annimmt. „Schließlich, im hinteren Teil des Gesprächs, läuft das Gespräch „leer“, man hat sich nichts mehr zu sagen“ (ebd. S. 378).

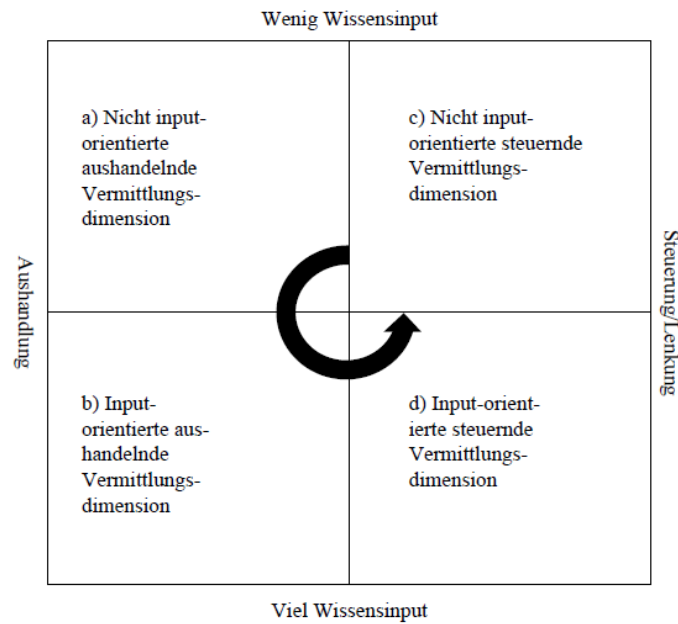


Abb. 6: Idealtypische wissenstheoretische Dynamik im Beratungsgespräch (Enoch 2011b, S. 378)

M.E. nach ist die Betitelung dieser Dynamik als „idealtypisch“ etwas irreführend, da Enoch nur die Vermittlungsdimensionen a) und b) für eine „gelungene Beratung“ benennt. Die Dimension d) kann den/die Ratsuchende durch den „Wissensoverload“ eher verwirren und überfordern und die Dimension c) stimmt mit den Zielen und dem Verständnis von Beratung nicht überein, da sie weder Wissen vermittelt, noch Raum für Reflexionen öffnet. Wahrscheinlich ist mit der Betitelung „Idealtypische wissenstheoretische Dynamik im Beratungsgespräch“ eher eine allgemeine Beobachtung realer Dynamiken von Berufsberatungsgesprächen gemeint, als ein idealer Verlauf von Beratungsgesprächen, denn „Lenkende und steuernde Kommunikation verweist häufig auf den institutionellen Charakter des Beratungssettings“ (ebd. S. 379). Berufsberatung ist eng an bildungspolitische und sozialstaatliche Ziele gebunden (vgl. Enoch 2011a, S. 313). Das Verständnis des Vermittlungsbegriffs, der seit Beginn der Berufsberatung die Vermittlung von Arbeit, bzw. die Integration in den Arbeitsmarkt meint und die fortschreitende Entwicklung des Dienstleistungscharakters der Beratungen, die sich u.a. durch bestimmte Zielvorgaben äußert, legen die Vermutung nahe, dass steuernde und lenkende Gesprächsphasen die Berufsberatung dominieren. Inwieweit eine offene, individuelle und authentische Entscheidungsfindung unter diesen Voraussetzungen möglich ist, bleibt fragwürdig.

3.1.2. Entscheidungsrelevante Aspekte

Dass der Input von Wissen bereichernd für die Entscheidungsfindung der/des Ratsuchenden sein kann, ist deutlich. Durch den Wissensinput seitens der/des Berater/in entstehen in der gemeinsamen Interaktion neue Wissensbestände. Diese knüpfen an alte Wissensbestände an (vgl. ebd. S. 310). Altes Wissen und neues Wissen können eine

Verbindung eingehen, in eine Interaktion treten, sich gegenseitig stützen oder widersprechen. Der Input von Wissen kann einen Raum zum Nachdenken, zum Überlegen und Reflektieren öffnen. Dabei ist die entscheidende Frage nicht wie viel Wissensinput erfolgt, sondern wie der Wissensinput erfolgt. Das Dimensionsmodell von Enoch hat hier weitreichende Bedeutung für eine nähere Betrachtung und Einordnung, da die hier dargestellte Aushandlungsdimension der Steuerung, bzw. Lenkung eine Antwort auf diese Frage geben kann. Enoch macht deutlich, dass „gelungene“ Beratung vor allem in Gesprächsphasen der Vermittlungsdimensionen a) und b) stattfindet, die durch einen aushandelnden Charakter geprägt sind (vgl. Enoch 2011b, S. 378-379). Lenkung und Steuerung ist immer auch mit Manipulation verbunden und es ist fragwürdig ob diese Aspekte eine authentische, individuelle Entscheidungsfindung unterstützen können. Wenn der/die Ratsuchende der Steuerung folgt kann man m.E. nicht davon sprechen. Entzieht sich der/die Ratsuchende jedoch den Steuerungsversuchen, so kann dies zu weiteren Überlegungen, Reflexionen, etc. führen, die dann indirekt unterstützende Wirkungen haben können. Dies sind jedoch nur hypothetische Überlegungen. Für eine Klärung dieser Fragen bedarf es weitreichender Wirkungsforschungen.

Der/die Berater/in kann den/die Ratsuchende in ihrer/seiner Entscheidungsfindung unterstützen, indem neues Wissen bereitgestellt wird und in den Entscheidungsprozess mit einfließt. Der Wissensinput kann die Reflektion der Risiken, Vorteile und Hindernisse der antizipierten Möglichkeiten unterstützen. Neue Möglichkeiten können hinzukommen. In dem fortschreitenden Entscheidungsprozess, in dem sich alle Komponenten fortlaufend beeinflussen und modifizieren, stellt neues Wissen ebenfalls eine Komponente dar, die wiederum beeinflusst und modifiziert und somit auch unterstützend bei der Reflexion der Handlungsmöglichkeiten und eigener Motive, Wünsche, Erfahrungen, etc. wirken kann.

3.2. Fragen im Beratungsprozess

Andrea Müller veröffentlichte 2005 die Ergebnisse ihrer Dissertation, in der sie sich mit den Interaktions- und Prozessverläufen von drei Weiterbildungsberatungsgesprächen beschäftigte und diese mit Hilfe von Sequenzanalysen analysierte⁸. Hauptinteresse der Untersuchung waren die Fragen, ob es einen Zusammenhang zwischen der von der Beraterin angewandten Fragetechnik und dem Beratungstyp gibt, ob die Häufigkeit bestimmter Fragearten abhängig von dem jeweiligen Beratungstyp ist und inwieweit der Verlauf der Gespräche durch die jeweiligen Fragetechniken beeinflusst wird (vgl. Müller 2005, S. 39). Bezüglich des anteiligen Verhältnisses zwischen den eingebrachten Informationen der Berater/innen und den Selbstreflexionen der zu Beratenden stellte sie die Hypothesen auf, dass 1.) die Informations- und Selbstreflexionsanteile vom Beratungstyp abhängig sind, 2.) dass in der situativen Beratung der Anteil eingebrachter Informationen höher ist, als der Anteil von Selbstreflexionen und 3.) dass in der biogra-

⁸ Für eine ausführlichere Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens siehe Müller 2005, S. 35-42.

phieorientierten Beratung der Selbstreflexionsanteil höher ist, als der Anteil eingebrachter Informationen (vgl. ebd. S. 29).

Fragen haben in Weiterbildungsberatungsgesprächen eine wichtige Funktion. Im Gegensatz zu dem in der Psychotherapie häufig verwendeten nicht-direktiven Beratungsansatz nach C. Rogers, in dem Fragen nur sehr spärlich zu verwenden sind, ist die Fragetechnik der Berater/innen in Weiterbildungsberatungen, d.h. „[...] die gezielte Anwendung bestimmter Fragearten [...] ein wichtiges Mittel der Gesprächsführung“ (ebd. S. 39). Dabei spielt auch die für die Beratung vorhandene Zeit eine große Rolle. Viele Beratungen sind zeitlich begrenzt und ein Termin meist nicht länger als eine Stunde. Auch mit der Möglichkeit Folgetermine zu vereinbaren, kommen die Weiterbildungsberatungen nicht auf dieselbe Zeitspanne wie Monate oder Jahre andauernde Psychotherapien.

„In der Weiterbildungsberatung spielt die Beschaffung von Informationen in bestimmten Beratungsphasen eine entscheidende Rolle. Häufig ist es für die Klärung von persönlichen und formalen Zugangsvoraussetzungen für Weiterbildungsmaßnahmen wichtig, durch gezielte Fragen ergänzende Details von der/dem Ratsuchenden zu erfahren.“ (ebd. S. 39)

Fragen können u.a. dabei helfen Informationen zu erschließen, den Gesprächskonsens zu überprüfen, Anteilnahme zu signalisieren und das Gespräch zu strukturieren. Die Vorstellungen, Wünsche und Motive des Ratsuchenden können mit Hilfe von Fragen spezifiziert werden. „Ob Fragen von der/dem Ratsuchenden als bedrängend oder beschämend empfunden werden, hängt im Wesentlichen von der angewandten Frageart ab“ (ebd. S. 39). Offene Fragen, die mehr Raum zum Antworten bieten, werden dabei eher von der/dem Befragten angenommen, als Fragen mit hohem Lenkungs- oder Manipulationscharakter. In der Untersuchung wurden folgende Fragearten und deren Funktionen innerhalb eines Gespräches unterschieden:

Frageart	Beschreibung	Funktion
<i>Echte Fragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Schließen offene, geschlossene, Spiegelungs- und Rangierfragen ein. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermittlung von Informationen • Verdeutlichung von Sachverhalten • Überprüfung von Äußerungen • Förderung der Gesprächstransparenz • Förderung des Informationsflusses • Vermeidung/Klärung widersprüchlicher Botschaften
Offene Frage	<ul style="list-style-type: none"> • beginnen mit Fragewort • lassen sich nicht mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglichung von großen Freiräumen bezüglich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und Formulierung der Antwort

Geschlossene Frage	<ul style="list-style-type: none"> • beginnen mit Verb • lassen sich nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten • werden von Befragten als starke Lenkung erlebt 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderung zu eindeutiger Stellungnahme • Zusammentragen einzelner Fakten
Spiegelungsfrage	<ul style="list-style-type: none"> • geben die Aussage und den emotionalen Inhalt der Äußerung des/der Gesprächspartner/in wieder 	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherung des gegenseitigen Verständnisses • Signalisierung von Anteilnahme
Rangierfrage	<ul style="list-style-type: none"> • besitzen starken Lenkungscharakter 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung des Gespräches • Konzentration auf das Wesentliche/Rückführung des Gesprächs auf wesentliche Aspekte

Tab. 2: Beschreibung und Funktion von echten Fragen im Beratungsgespräch nach Müller (Müller 2005, S. 40)

Frageart	Beschreibung	Funktion
<i>Unechte Fragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Schließen Rhetorische Fragen, rhetorische Fragenfragmente, Mehrfach- und Suggestivfragen und Fragen als erzählerisches Stilmittel ein.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lenkung des Gespräches</i> • <i>Verschleierung von Informationen und/oder der Frageintention</i> • <i>Sicherung der Vormachtstellung des/der Fragenden im Gespräch</i> • <i>Erzeugung unklarer und widersprüchlicher Botschaften</i>
Mehrfachfragen	<ul style="list-style-type: none"> • Reihung mehrerer Einzelfragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verursachung von Verwirrung, da nicht klar ist auf welche Frage geantwortet werden soll • Befragte/r beantwortet meist nur die letzte Frage
Suggestivfragen	<ul style="list-style-type: none"> • besondere Form der geschlossenen Frage • schränken Antwortmöglichkeiten stark ein • werden von Befragten als starke Zuschreibung empfunden 	<ul style="list-style-type: none"> • Verleitung die von dem/der Fragenden gewünschte Antwort zu geben

Rhetorische Fragen	<ul style="list-style-type: none"> • Scheinfragen • besitzen stark manipulativen Charakter • Intention der Frage ist nicht unmittelbar erkennbar 	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählerisches Stilmittel zur Lenkung des Gesprächs • Verursachung von Konfusion und Unsicherheit
Rhetorische Fragenfragmente	<ul style="list-style-type: none"> • Unvollständige Fragen • besitzen starken Lenkungscharakter • werden von Befragten als manipulativ wahrgenommen 	<ul style="list-style-type: none"> • Komplementierung der Frage durch den/die Befragte/n • Antizipation der Frageintention • Indirekte Lenkung des Gesprächs • Überprüfung des Gesprächskonsens durch die Reaktion des/der Befragten
Frage als erzählerisches Stilmittel	<ul style="list-style-type: none"> • erzählerisches Stilmittel 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung des Gesprächsverlaufs

Tab. 3: Beschreibung und Funktion von unechten Fragen im Beratungsgespräch nach Müller (Müller 2005, S. 41-42)

Die Ergebnisse zur Analyse der Länge der Gesprächssequenzen der Studie bestätigen die aufgestellten Hypothesen:

„Die Gewichtung der Anteile an Information und Selbstreflexion ist abhängig vom jeweiligen Beratungstypus. Bei der situativen Reichweite ist der Anteil der Informationen höher als der Anteil an Selbstreflexion. Bei der biographieorientierten Reichweite ist der Anteil der Selbstreflexion höher als der Anteil von Information.“ (ebd. S. 228)

Ebenso ließ sich bestätigen, dass es einen Zusammenhang zwischen der von der Beraterin angewandten Fragetechnik und dem Beratungstyp gibt, dass die Häufigkeit bestimmter Fragearten abhängig von dem jeweiligen Beratungstyp ist und dass die jeweiligen Fragetechniken den Verlauf der Gespräche und den Gesprächsstil der Beraterinnen entscheidend beeinflussen. Im Folgenden möchte ich kurz auf die in der Analyse von Müller herausgearbeiteten Gesprächsstile eingehen:

3.2.1. Der Fragetechnik zugrundeliegende Gesprächsstile

a) Gesprächsstil: Paraverbal ergänzend/komplementär (Gespräch A)

In dem ersten situativen Weiterbildungsberatungsgespräch wurden 10 echte Fragen, davon zwei offene, sieben geschlossene und eine Rangierfrage und 22 unechte Fragen, alle in Form von rhetorischen Fragefragmenten von der Beraterin gestellt (vgl. ebd. S. 89). Die zwei offenen Fragen dienten der Informationsbeschaffung bezüglich der Bewilligungsvoraussetzung von Weiterbildungsangeboten und der Konkretisierung der Äußerungen des Ratsuchenden bezüglich interessanter Weiterbildungsangeboten und

eigener Weiterbildungsvorstellungen (vgl. ebd. S. 89). Dabei wurde ihm durch die Frageart der offenen Frage ein möglichst großer Freiraum und eine eigene inhaltliche Schwerpunktsetzung bei der Beantwortung ermöglicht. Drei der sieben geschlossenen Fragen dienten der Informationsbeschaffung bezüglich der Finanzierungsmöglichkeiten und Zugangsbedingungen von Weiterbildungsangeboten. Dabei zielt die Frageart der geschlossenen Frage auf eine eindeutige Stellungnahme der/des Befragten ab. So konnte die Beraterin mit zwei anderen geschlossenen Fragen die Aufmerksamkeit des Ratsuchenden auf bestimmte vorherige Äußerungen lenken und nutzte zwei weitere geschlossene Fragen, die sie synchron zu den Äußerungen des Ratsuchenden stellte, um ihre eigenen Vermutungen zu überprüfen. Mit Hilfe der gestellten Rangierfrage konnte die Beraterin das Gespräch zu einem Punkt zurückführen, den sie „[...] als ersten Anknüpfungspunkt für eine weitere Weiterbildungsmaßnahme ansieht“ (ebd. S. 90). Die Frageart der Rangierfrage besitzt einen starken Lenkungscharakter, da sie der Strukturierung des Gespräches, bzw. der Konzentration auf das Wesentliche dient. Sie kann daher durchaus von der/dem Ratsuchenden als manipulativ empfunden werden, ist jedoch für eine Rückführung des Gesprächs auf von dem/der Berater/in als wesentlich empfundene Aspekte hilfreich.

Prägend für den paraverbal ergänzenden/komplementären Gesprächsstil der Beraterin war die sehr häufige Verwendung des rhetorischen Fragefragments „... nä?“ am Ende ihrer Sätze. Die 22 gestellten unechten Fragen sind alle dieser Frageart zuzuordnen, die der indirekten Lenkung des Gespräches und der Überprüfung des Gesprächskonsenses dient, da der/die Befragte die Intention des/der Fragenden vorausahnen, dadurch die Frage vervollständigen und dann beantworten muss. Dementsprechend können die Antworten auf ein rhetorisches Fragefragment stark variieren. Anhand der Reaktionen des Ratsuchenden, kann die Beraterin auf der Beziehungsebene eine Symmetrie herstellen und den Gesprächskonsens überprüfen (wenn der Ratsuchende auf die Frage reagiert besteht Konsens, wenn er sie ignoriert Dissens) (vgl. ebd. S. 90). Der Ratsuchende reagierte bei 66% der rhetorischen Fragefragmente paraverbal oder verbal, die restlichen 33% ignorierte er. Die Reaktionen variierten dabei von paraverbalen Äußerungen bis hin zu der Antizipation und Beantwortung der in dem rhetorischen Fragefragment enthaltenen Frage und darauffolgende weiterführende Erläuterungen (vgl. ebd. S. 91).

Weitere Charakteristika dieses Gespräches waren: a) die vielen paraverbalen Äußerungen der Beraterin, die auf aktives Zuhören ihrerseits schließen lassen (vgl. ebd. S. 101), b) die vielen simultan gesprochenen Äußerungen, die einerseits Übereinstimmung zwischen Ratsuchendem und Beraterin bezüglich bestimmter Sichten und Bewertungen ausdrückten und andererseits auch Reaktionen der Beraterin auf die von ihr antizipierten Erwartungen des Ratsuchenden darstellten, die sie zu befriedigen suchte (vgl. ebd. S. 101-102) und c) „[...] die Bemühung der B um Sachlichkeit in schwierigen Gesprächssituationen“, z.B. wenn der Ratsuchende Kritik am bisherigen Gesprächsverlauf äußerte oder unterschiedliche Emotionen mit einbrachte, sie aber nicht verbalisierte (vgl. ebd. S. 101-102).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der paraverbal ergänzende/komplementäre Gesprächsstil durch eine hohe Anzahl von paraverbalen Zustimmungen, Simultanpassagen und rhetorischer Fragefragmente auszeichnet, die der Überprüfung des Gesprächskonsenses dienen, indem sie von dem Befragten vervollständigt und beantwortet werden müssen (oder eben auch nicht). Die hohe Anzahl von Fragen mit lenkendem oder steuerndem Charakter, kann von dem/der Ratsuchenden als bedrängend und manipulativ empfunden werden.

b) Gesprächsstil: Spiegelnd/Rangierend (Gespräch B)

In dem biographieorientierten Weiterbildungsberatungsgespräch wurden 37 echte Fragen von der Beraterin gestellt, davon 5 offene Fragen, 19 geschlossene Fragen, 6 Spiegelungsfragen und 7 Rangierfragen (vgl. ebd. S. 148). Die offenen Fragen dienten u.a. der Strukturierung des Gespräches, das durch seinen biographieorientierten Charakter sehr komplex und unstrukturiert war. Eine offene Frage zielte auf einen erhöhten Informationsgewinn bezüglich der Vorhaben und Vorstellungen der Ratsuchenden. Zwei weitere offene Fragen dienten der Beraterin dazu, sich einen zeitlichen Überblick über die bisherigen Weiterbildungsbemühungen der Ratsuchenden zu verschaffen und ihr dabei Raum für ausführliche Erläuterungen zu geben. Zwei weitere offene Fragen dienten der Klärung des finanziellen Hintergrunds der Ratsuchenden und damit zusammenhängend den Zugangs- und Bewilligungsvoraussetzungen für eine Weiterbildungsmaßnahme. Die fünfte offene Frage zielte auf die persönliche und familiäre Situation der Ratsuchenden ab (vgl. ebd. S. 148-149). Auf die 19 geschlossenen Fragen, reagierte die Ratsuchende zwar mit einem Ja oder Nein, dennoch folgten weitere Erläuterungen und Themenwechsel ihrerseits.

„Das Gesprächsverhalten der RS liefert eine Vielzahl neuer Informationen, die von der B berücksichtigt und verarbeitet werden müssen. Die mit der Verwendung der geschlossenen Fragen verbundene Intention der B, eindeutige Stellungnahmen und Fakten zu bekommen, ist aufgrund des Gesprächsverhaltens der RS nur bedingt erfüllt worden.“ (ebd. S. 150)

Eine Änderung im Verhalten der Ratsuchenden trat erst auf, als sich das Beratungsanliegen herauskristallisierte und ein passendes Weiterbildungsangebot gefunden wurde (vgl. ebd. S. 150). Mit Hilfe der sechs Spiegelungsfragen, die u.a. der Sicherung des gegenseitigen Verständnisses dienten, gab die Beraterin den von ihr verstandenen emotionalen Inhalt der Aussagen der Ratsuchenden wieder und ermöglichte ihr damit diesen zu überprüfen und gegebenenfalls zu konkretisieren. Die Beraterin spiegelte die Motivation der Ratsuchenden für die Teilnahme an einer bestimmten Weiterbildungsmaßnahme, die Erwartungen, die sie an eine andere Maßnahme hatte, die Gefühle, die sie bei dem Abbruch dieser Maßnahme hatte und auch die Gefühle, die mit ihren persönlichen Lebensumständen in den letzten Jahren einhergingen. Dadurch konnte die Beraterin der Ratsuchenden Anteilnahme, Mitgefühl und Verständnis für deren persönliche und berufliche Situation signalisieren (vgl. ebd. S. 150-151). Rangierfragen, wie oben bereits erwähnt, dienen der Strukturierung, bzw. Rückführung des Gespräches auf

wesentliche Aspekte. Gerade bei biographieorientierten Beratungsgesprächen, die meist unstrukturiert und komplex sind, kann der Einsatz von Rangierfragen sehr hilfreich sein. Die Beraterin erfragte mit den sieben gestellten Rangierfragen wichtige Details, die für den weiteren Verlauf der Beratung maßgeblich waren, u.a. die Ansprüche der Ratsuchenden auf eine Weiterbildungsmaßnahme, die Umstände ihrer Erwerbstätigkeit in den vergangenen Jahren, den Stand der bisherigen Gespräche mit dem Arbeitsamt, die konkrete Dauer ihrer Krankschreibung und allgemein die Erwartungen der Ratsuchenden an dieses Beratungsgespräch (vgl. ebd. S. 151-152). Bei den von der Beraterin gestellten Rangierfragen ist auffällig, dass sie zum Ende des Gesprächs hin abnahmen (vgl. ebd. S. 152). Das lässt sich m.E. mit dem sich im Laufe des Gesprächs immer mehr herauskristallisierenden Beratungsanliegen der Ratsuchenden erklären.

Charakteristisch für dieses Weiterbildungsberatungsgespräch war „[...] die ausschließliche Verwendung von echten Fragen und [...] die hohe Anzahl von geschlossenen, Rangier- und Spiegelungsfragen“ (ebd. S. 154). Geschlossene Fragen dienen hauptsächlich des Sammelns von Fakten und Informationen, haben aber auch einen strukturierenden Charakter. Durch die Lenkung des Gesprächs mit Hilfe von Rangierfragen können Probleme angesprochen werden, deren Klärung eng mit der Klärung des Beratungsanliegens der Ratsuchenden verwoben sind. Spiegelungsfragen dienen dazu unausgesprochene Themen bzw. Probleme zu verbalisieren. Außerdem können sie, wenn es um Beratungsgespräche im engeren Sinne, wie in diesem Fall, geht Anteilnahme signalisieren, der Überprüfung des Gesprächskonsenses dienen und der/dem Ratsuchenden die Möglichkeit geben über ihre Äußerungen noch einmal zu reflektieren und nachzudenken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der spiegelnd/rangierende Gesprächsstil durch die ausschließliche Verwendung echter Fragen und eine hohe Anzahl von Spiegelungs- und Rangierfragen auszeichnete. Spiegelungs- und Rangierfragen gehen mit einem erhöhten Strukturierungsbedarf des Gesprächs und einer erhöhten Reflexionsnotwendigkeit seitens der/des Ratsuchenden/m, bezüglich ihrer/seiner privaten und beruflichen Situation einher. Echte Fragen dienen der Stabilisierung der emotionalen Beziehung und werden von der/dem Ratsuchenden i.d.R. positiv empfunden.

c) Gesprächsstil: Unausgesprochen agierend (Gespräch C)

In dem zweiten situativen Weiterbildungsberatungsgespräch stellte die Beraterin 32 echte Fragen, davon 8 offene Fragen, 20 geschlossene Fragen, 2 Spiegelungsfragen und 2 Rangierfragen und 8 unechte Fragen, davon 7 Mehrfachfragen und eine rhetorische Frage (vgl. ebd. S. 210). Fünf der acht offenen Fragen stellte die Beraterin in den ersten zwei Gesprächssegmenten der Beratung und erfragte mit ihnen u.a. das Beratungsinteresse des Ratsuchenden, seine persönlichen Lebensumstände und seine bisherigen Weiterbildungsbemühungen. Eine offene Frage diente der Informationsbeschaffung über den Wohnort des Ratsuchenden und die letzten beiden offenen Fragen wur-

den am Ende des Beratungsgespräches gestellt und bezogen sich auf das bisher ausgebliebene Informieren des Ratsuchenden bei einer Weiterbildungseinrichtung, bei der schon mehrere Familienmitglieder an Weiterbildungen teilgenommen hatten (vgl. ebd. S. 211). Die Beraterin stellte im Vergleich mit den anderen beiden Beratungsgesprächen die höchste Anzahl an geschlossenen Fragen. Auffällig war das Antwortverhalten des Ratsuchenden auf diese Fragen. Viermal antwortete er mit Ja oder Nein, dreimal paraverbal verneinend und zweimal paraverbal bejahend, zweimal antwortete er synchron zu der Beraterin, neunmal gab er ausführliche Antworten (vgl. ebd. S. 211-212). Die zwei von der Beraterin gestellten Spiegelungsfragen dienten einerseits der Verge-
wisserung, ob sie die Äußerungen des Ratsuchenden richtig verstanden hat und andererseits der Erfragung der Zustimmung des Ratsuchenden für das weitere Vorgehen (vgl. ebd. S. 212). Mit Hilfe der Rangierfragen strukturierte die Beraterin den weiteren Verlauf des Gespräches, indem sie einerseits die Wirkungen der derzeitigen Lebensumstände des Ratsuchenden auf seine Motivation eine Weiterbildung zu beginnen erfragte und andererseits die Suche nach alternativen Weiterbildungs- bzw. Ausbildungsangeboten eigenständig einleitete (vgl. ebd. S. 213). Mehrfachfragen, wie oben bereits erwähnt, bestehen aus einer Aneinanderreihung mehrerer Einzelfragen, von denen meist nur die letzte beantwortet wird. Die Beraterin stellte insgesamt sieben Mehrfachfragen, die durch ihren Fragecharakter nur einen geringen Informationsgewinn bedeuten (vgl. ebd. S. 213-214). Mit der rhetorischen Frage „Ja ... was kann man im Moment machen. hm? Also...“ (ebd. S. 169, 214) signalisierte die Beraterin einen Zeitbedarf für die Entwicklung weiterer Ideen und erwartete keine Antwort von dem Ratsuchenden.

Ein Charakteristikum dieses Weiterbildungsberatungsgespräches ist die Sprachkompetenz des Ratsuchenden, die aufgrund seiner fehlenden Deutschkenntnisse eingeschränkt war. Daraus folgte ein sehr hoher Redeanteil der Beraterin von insgesamt 86% (vgl. ebd. S. 208). In den ersten beiden Gesprächssegmenten, in denen der Ratsuchende sein Anliegen und seine aktuelle Situation schilderte, war sein Redeanteil noch vergleichsweise hoch (45% im ersten und 49% im zweiten). Die Beraterin entnahm hier, „[...] die für sie relevanten Informationen und antizipiert daraus die Wünsche und Erwartungen des RS“ (ebd. S. 210). Anhand seiner paraverbalen Äußerungen, die teilweise komplett ausblieben und an anderen Stellen sehr häufig und synchron zu den Äußerungen der Beraterin erfolgten, schließt Müller, dass der Ratsuchende den Äußerungen der Beraterin unterschiedliche Wichtigkeit beimaß (vgl. ebd. S. 206). Kam es zu Missverständnissen reagierte der Ratsuchende mit nicht verbalisierten Emotionen von Ablehnung. Diese wurden von der Beraterin nicht thematisiert, sondern „[...] bestimmen ihre Handlungsweise und führen unthematisiert zu einer starken Dynamik in der Gesprächsentwicklung“ (ebd. S. 224). Das gesamte Gespräch zeichnete sich durch eine hohe Identifikation der Beraterin mit den Interessen des Ratsuchenden aus. „Sie entwickelt Strategien für die Umsetzung der erforderlichen Schritte und übernimmt im Verlauf der Beratung immer stärker die Verantwortung für deren Umsetzung“ (ebd. S. 224). Dies wurde besonders deutlich als die Beraterin telefonische Informationen über alternative Weiterbildungsmöglichkeiten einholte, ohne vorher die Zustimmung, bzw. Antwort des Ratsuchenden einzuholen. Der Ratsuchende kommt mit einem klar definierten Berufs-

wunsch in die Beratung und obwohl das Beratungsergebnis einen sofortigen Einstieg in eine bereits angelaufene Umschulungsmaßnahme in einem anderen Beruf darstellte, zeigte er sich mit der Beratung zufrieden. Dies hängt nach Müller mit den vielen positiven Auswirkungen zusammen, die mit einer sofortigen Aufnahme einer Weiterbildung zusammenhängen (vgl. ebd. S. 225).

„Die aufgeführten positiven Aspekte des Beratungsergebnisses machen deutlich, dass sich die momentan belastende Situation des RS mit Hilfe des im Beratungsverlauf erzielten Ergebnisses befriedigend bewältigen lässt. Dies erklärt, weshalb der RS trotz der stark lenkenden Einflussnahme der B mit dem Ausgang der Beratung zufrieden ist.“ (ebd. S. 225)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der unausgesprochen agierende Gesprächsstil durch einen hohen Redeanteil der Beraterin und vielen Momenten auszeichnete, in denen sie die Wünsche und Vorstellungen des Ratsuchenden antizipierte und ihre Handlungen danach ausrichtete, bzw. eigenständig Handlungen einleitete, die dem vermeintlichen Interesse des Ratsuchenden entsprachen.

Eine oberflächliche Betrachtung der Gesprächsstile „paraverbal/ergänzend“ und „unausgesprochen agierend“ könnte dazu verleiten, ihnen schnell einen lenkenden oder steuernden Charakter zuzuschreiben. Im Beratungsprozess wirkt sich das Kommunikationsverhalten des/der Ratsuchenden auch auf den Gesprächsstil der/des Berater/in aus. Der Ratsuchende im ersten situativen Beratungsgespräch benannte sein Anliegen sehr differenziert, konnte seine Fragen deutlich darstellen und hatte konkrete Vorstellungen bezüglich einer für ihn passenden Weiterbildung (vgl. ebd. S. 79-81). Er „[...] bestimmt weitgehend die Gesprächschronologie der Beratung und übernimmt in langen Phasen die Gesprächsführung“ (ebd. S. 80-81). Er äußerte offene und verdeckte Kritik und „Mit seinen indirekten, emotionalen Äußerungen nimmt er Einfluss auf das Beratungshandeln der B“ (ebd. S. 101). Der Einsatz der rhetorischen Fragefragmente, die den paraverbal/ergänzenden Gesprächsstil der Beraterin prägten, diente zwar auch der Lenkung Gespräches, m.E. aber hauptsächlich der Überprüfung des Gesprächskonsenses. Der paraverbal/ergänzende Gesprächsstil könnte als Reaktion auf den dominanten Gesprächsstil des Ratsuchenden gedeutet werden.

Im zweiten situativen Beratungsgespräch waren m.E. vor allem die mangelnden Deutschkenntnisse des Ratsuchenden prägend für den unausgesprochen agierenden Gesprächsstil der Beraterin. Sie identifizierte sich stark mit den Interessen des Ratsuchenden und übernahm die Verantwortung bei seiner Interessensvertretung (vgl. ebd. S. 224). Diese Identifikation und Verantwortungsübernahme könnte einen erklärenden Hinweis für den Gesprächsstil der Beraterin geben, der sich durch die Antizipation der Wünsche des Ratsuchenden und darauffolgende nicht hinterfragte Handlungen auszeichnete. Dennoch ist festzuhalten: „Die Art ihrer Gesprächsführung lässt dem RS sehr wenig Raum für Reflexionen und Entscheidungsfindungen, zugleich gibt sie der B keine Möglichkeit ihre Vorstellungen mit denen des RS abzugleichen“ (ebd. S. 210).

3.2.2. Entscheidungsrelevante Aspekte

Das Stellen von Fragen ist eine wichtige Unterstützung des Entscheidungsprozesses. Durch sie kann der/die Beraterin wichtige Informationen für den weiteren Verlauf des Beratungsgesprächs einholen und zugleich einen Denk- und Reflexionsanstoß für den/die Ratsuchende geben. Durch Fragen können Wünsche, Motive und Vorstellungen reflektiert und spezifiziert werden. Dabei ist es jedoch wichtig festzuhalten, dass die unterschiedlichen Fragearten unterschiedliche Funktionen haben (siehe Tab. 2 und 3). Generell kann man formulieren, dass echte Fragen eher einen gesprächsfördernden Charakter. Sie dienen der Informationsermittlung und -sicherung, der Vermeidung, bzw. Klärung widersprüchlicher Aussagen und Fördern sowohl die Gesprächstransparenz als auch den Informationsfluss. Unechte Fragen hingegen haben eher einen gesprächshindernden Charakter. Sie verschleiern Informationen, verursachen widersprüchliche oder unklare Botschaften und erzeugen eher Verwirrung. Durch ihre lenkende Funktion, können sie die Gesprächssituation manipulieren. Auf ein Gespräch bezogen kann man also förderliche von hinderlichen Fragearten unterscheiden. Ob man die hier dargestellten Auswirkungen der Fragearten ohne Anpassung auf den Entscheidungsprozess übertragen kann, bleibt offen. Man kann jedoch vermuten, dass die gesprächsförderlichen und –hinderlichen Wirkungen von echten und unechten Fragen auf den Beratungsprozess, ebenfalls den Entscheidungsprozess beeinflussen. Welche Art Wirkung diese aber haben, kann hier nicht beantwortet werden. Wie im Kapitel 3.1.2. bereits erwähnt, kann sich ein Individuum einem Steuerungs- oder Manipulationsversuch entziehen.

Mit Hilfe von echten Fragen kann ein Raum zum Überlegen, Nachdenken und Reflektieren geöffnet werden kann. Durch sie können Motive, Wünsche, Neigungen, Gründe, Erfahrungen und Emotionsmuster reflektiert werden. Echte Fragen dienen der/dem Berater/in zur Informationsermittlung und geben damit Hinweise welches Wissen, bzw. welche Informationen von der/dem Ratsuchenden benötigt werden. Mit ihnen kann der Beratungsbedarf ermittelt werden.

3.3. Emotionen im Beratungsprozess

Bettina Schreyögg veröffentlichte 2015 die Forschungsergebnisse ihrer Dissertation, in der sie sich mit dem Einfluss von Emotionen in Coachinggesprächen beschäftigte. Bevor ich den Aufbau ihrer Studie eingehe, möchte ich kurz die Besonderheiten und Merkmale des Coachings betrachten. Die Coachingbranche ist in den letzten Jahrzehnten stetig gewachsen, was u.a. mit der hohen gesellschaftlichen Akzeptanz von Coaching zu tun hat, die u.a. durch den Umstand erklärt werden kann, dass Coaching in vielen Organisationen eine Belohnung für individuelle Leistungen in Form von individueller Förderung darstellt. Bei der privaten Inanspruchnahme von Coaching kommen die anonymisierten Aspekte des Coaching hinzu, so gibt es z.B. keine Verbindung zum Gesundheitssystem (vgl. Schreyögg 2015, S. 29-30). Das teils unkontrollierte Wachstum der Coachingbranche zieht u.a. einen zunehmenden Gebrauch und teilweise auch Missbrauch des Coachingbegriffs nach sich. Der von Schreyögg verwendete „engere“ Coachingbegriff, der damit deutlich von anderen Beratungsbegriffen abgegrenzt werden

kann, meint eine bestimmte Form der Arbeitsorganisationsberatung. Auch in der von Schreyögg zitierten Definition von Coaching wird erkennbar, dass der deutlichste Unterschied zur Beratung in der Einschränkung der Zielgruppe, bzw. dem Anwendungsfeld liegt:

„Coaching ist ein Sammelbegriff für individuelle Formen personenzentrierter Beratung und Betreuung auf der Prozessebene. Zielgruppe sind Personen mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben. Generelles Ziel ist immer die Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeiten („Hilfe zur Selbsthilfe“) durch die Förderung von Selbstreflexion und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung.“ (Coaching-Lexikon 2013, zit. n. ebd. S. 28)

Schreyögg betont, dass der Coachingprozess auch als individueller Lernprozess verstanden werden kann, wenn individuelle Probleme als Lernprobleme gedeutet werden. „Coaching kann vor diesem Hintergrund als Reflexionslernen bezeichnet werden, dass ein Coach als Unterstützer/in und Dialogpartner/in begleitet“ (ebd. S. 32). Coaching dient also der Selbstreflexion bezogen auf berufliches Verhalten, berufliche Identität und berufliche Entwicklung (vgl. ebd. S. 31). Für die Beschreibung der häufigsten Coachinganlässe geht Schreyögg auf die zweite Marburger Coachingstudie ein, die hierfür drei Kategorien entwickelt hat (vgl. ebd. S. 28-29): 1.) defizitorientierte Anlässe, bei denen es vor allem um Reflexionen der Führungskompetenzen, also u.a. um Leistungsoptimierungen und die Verbesserung von personenbezogenen Kompetenzen geht und die häufig durch Negativfeedback entstehen, 2.) präventionsorientierte Anlässe, die häufig durch einen Positionswechsel in die oder eine höhere Management-, bzw. Führungsebene einhergehen und bei denen es vor allem um die Aspekte der neuen Rolle und des neuen Umfeldes geht und 3.) potenzialorientierte Anlässe, bei denen es vor allem um individuelle Entwicklungsmöglichkeiten geht, also u.a. um die Aktivierung von Ressourcen und die Verbesserung von Leistungen. „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die in den Personen oder Rahmenbedingungen liegende Unsicherheit den häufigsten Anlass für die Inanspruchnahme von Coaching als Beratung zur beruflichen Entwicklung stellt“ (ebd. S. 29).

An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass sich der zeitliche Kontext von Coaching deutlich von dem der Bildungsberatungsgespräche unterscheiden kann, da Coaching meist über mehrere Sitzungen stattfindet. So waren die von Schreyögg analysierten Coachinggespräche aus Fall 5) und 6) jeweils die erste von zwei Sitzungen (vgl. ebd. S. 201, 216), aus Fall 1) und 2) jeweils die zweite von drei Sitzungen (vgl. ebd. S. 127, 142), das Coachinggespräch aus Fall 3) die fünfte von acht Sitzungen (vgl. ebd. S. 163) und aus Fall 4) die zehnte Sitzung eines fortlaufenden Coachingprozesses (vgl. ebd. S. 186).

Schreyöggs Forschungsarbeit orientierte sich an einem qualitativen Paradigma. „Die forschungstheoretische Anschauung der Arbeit lässt sich zusammenfassend von einem ethnomethodologischen Standpunkt mit ‚hermeneutischem‘ Blickwinkel her beschreiben“ (ebd. S. 86). Sie stellt folgende Forschungsfragen: 1.) „Sind Emotionen Gegenstand der sprachlichen Coachinginteraktion?“ (ebd. S. 80), 2.) „Hat Emotionsarbeit ei-

nen Interventionscharakter?“ (ebd. S. 80), 3.) „Lassen sich Muster einer interpersonalen Emotionsregulierung identifizieren?“ (ebd. S. 80) und 4.) „Ist die Regulation von Emotionen ein Ergebnis des Coachinggesprächs?“ (ebd. S. 80). Für die Beantwortung dieser Fragen analysierte sie jeweils zwei Coachinggespräche von drei Coaches, also insgesamt sechs Gespräche und nutzte, um sowohl die Innen- wie auch die Außenperspektive dieser Phänomene zu erheben, verschiedene qualitative und quantitative Methoden, die sowohl die Coaches als auch die Coachees in unterschiedlichem Maße miteinbezogen, u.a. Kurzinterviews der Coaches, Befragungen der Coachees vor und nach dem Coaching mit Hilfe standardisierter Fragebögen, Reflexionsprotokolle der Coaches von den Coachingsitzungen und Muster- und Sequenzanalysen der transkribierten Coachinggespräche⁹.

Die Forschungsfragen „Sind Emotionen Gegenstand der sprachlichen Coachinginteraktion?“ und „Lassen sich Muster einer interpersonalen Emotionsregulation identifizieren?“ konnten durch die Analyseergebnisse und die Erarbeitung der acht Gesprächsmuster bestätigt werden (vgl. ebd. S. 249). Die Frage „Hat Emotionsarbeit einen Interventionscharakter?“ konnte in dem Sinne bestätigt werden, dass alle herausgearbeiteten Gesprächsmuster der Initiation des Coach bedürfen, er/sie damit steuernd auf die Emotionsregulation der/des Coachee/s einwirkt und diesem Aspekt tendenziell ein Interventionscharakter zugeschrieben werden kann (vgl. ebd. S. 250). Die letzte Frage „Ist die Regulation von Emotionen ein Ergebnis des Coachinggesprächs?“ konnte aufgrund der Datenlage nicht beantwortet werden. Diese Frage zielt auf die kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen der Coachinggespräche ab. „Um gesicherte Aussagen treffen zu können, bräuchte es eine weitere und stärker standardisierte Diagnostik zur individuellen Emotionsregulierung, die überdies zu verschiedenen Messzeitpunkten durchgeführt werden sollte“ (ebd. S. 251).

3.3.1. Muster interpersonaler Emotionsregulierung

Mit Hilfe der Gesprächsanalyse konnte Schreyögg acht Muster der interpersonalen Emotionsregulierung herausarbeiten, „[...] die jeweils nur minimale Ausschnitte der Dialoge [beschreiben, L.M.] und [...] daher nie das Gespräch oder den Interaktionsstil im Ganzen [beschreiben, L.M.]. Sie beschreiben stattdessen kleine Handlungseinheiten“ (ebd. S. 243), die ich im Folgenden kurz vorstellen möchte:

a) *Emotionen thematisierendes Fragen*

Dieses Muster besteht aus der Sequenz „Frage und Antwort“, also 1.) aus einer Frage des Coach, die nach Gefühlen, bzw. Bewertungen des/der Coachee/s fragt und eine Ausdrucks-, bzw. Intensitätsverstärkung der Emotion nach sich zieht und 2.) der Antwort des/der Coachee/s, in der er/sie ihre/seine Emotionen verbalisiert (vgl. ebd. S. 137).

⁹ Für eine ausführlichere Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens siehe Schreyögg 2015, S. 75-121.

b) Emotionsfokussierende Interaktion

Dieses Muster besteht aus der Verbindung der Sequenz „Frage und Antwort“ und der Sequenz „Paraphrase und Antwort“, also den Schritten 1.) und 2.) des Emotionen thematisierenden Fragemusters, 3.) einer Paraphrasierung der von dem/der Coachee gegebenen Antwort seitens des Coach und 4.) einer direkten bejahenden Antwort der/des Coachee/s auf diese Paraphrase und einer eventuellen weiteren Ausführung (vgl. ebd. S. 138).

c) Emotionen verstärkendes Nachfragen

Dieses Muster besteht aus der Sequenz „Aussage und Nachfrage“, also 1.) einer Aussage des/der Coachee/s, die eine subjektive Bewertung beinhaltet und 2.) einer Nachfrage seitens des Coach, die die damit verbundenen Gefühle verbalisiert und verstärkt (vgl. ebd. S. 155-156).

d) Subjektives Emotionsspiegeln

Dieses Muster besteht aus einer Verbindung der Sequenz „subjektive Aussage und subjektiv-objektive Reaktion“ und der Sequenz „subjektiv-objektive Aussage und bestätigende Reaktion“, also 1.) einer Aussage der/des Coachee/s, die eine tendenziell plakatativ formulierte Bewertung oder Sicht beinhaltet, 2.) einer darauf folgenden Spiegelung des Gesagten seitens des Coach, entweder durch eine kontrastive Darstellung oder eine Verbalisierung der angedeuteten Gefühle und 3.) einer bejahenden Reaktion des/der Coachee/s (vgl. ebd. 156-157). „Die sich offenbarende Differenz zwischen der subjektiven Aussage und einer subjektiv-objektiven Außenperspektive löst eine innere Bewertung aus“ (ebd. S. 157).

e) Positive Emotionsverstärkung

Dieses Muster besteht aus der Sequenz „positiv selbstbewertende Aussage und Emotionen verstärkende Reaktion“, also 1.) einer Aussage der/des Coachee/s, die eine positive Selbstbewertung beinhaltet und 2.) einer bestätigenden, bzw. bekräftigenden Aussage des Coach (vgl. ebd. S. 180-181).

f) Interaktionale Emotionsverschiebung

Dieses Muster besteht aus einer Verbindung der Sequenz „negativ selbstbewertende Aussage und Emotionen lenkende Frage“ und der Sequenz „positiv selbstbewertende Aussage und Emotionen verstärkende Nachfrage“, also 1.) einer negativ selbstbewertenden Aussage der/des Coachee/s, 2.) einer Nachfrage des Coach, die sich nicht auf die Aussage des/der Coachee/s bezieht, sondern ein anderes Thema aufgreift, 3.) einer positiven Aussage des/der Coachee/s bezüglich des neuen Themas und 4.) einer Nach-

frage seitens des Coach, die die damit verbundenen Gefühle verbalisiert und verstärkt (vgl. ebd. S. 181-182).

g) Systemisches Emotionsspiegeln

Dieses Muster besteht aus der Sequenz „Hypothese formulierende Aussage und Hypothese bestätigende Aussage“, also 1.) einer hypothetischen spiegelnden Aussage des Coach, die die Emotionen und faktischen, bzw. systemischen Zusammenhänge des/der Coachee/s miteinander verbindet und 2.) einer bestätigenden Antwort des/der Coachee/s (vgl. ebd. S. 198).

h) Metaphorisches Verbalisieren

Bedingung dieses Musters ist eine im vorherigen Gesprächsverlauf entstandene Metapher. Das Muster besteht aus einer Verbindung der Sequenz „metaphorische Frage und Metapher bestätigende Antwort“, der Sequenz „metaphorische Aussage und Metapher verstärkende Aussage“ und der Sequenz „Emotionen übertragende Aussage und Emotionen konservierende Aussage“, also 1.) einer Frage des Coach, in der die zuvor hergestellte Metapher enthalten ist, 2.) einer Antwort des/der Coachee/s, in der er/sie die Metapher bestätigt und mit weiteren Assoziationen belegt, 3.) einer die Metapher verstärkende Aussage des Coach, 4.) einer metaphorischen Aussage des Coach oder der/des Coachee/s, in der Bezüge zur Situation des/der Coachee/s hergestellt und Emotionen auf sie übertragen werden und 5.) einer Aussage des Coach, in der er/sie mit Hilfe einer Veranschaulichung des Gesagten die Emotionen konserviert (vgl. ebd. S. 213-214). „Es ist dabei anzunehmen, dass durch die zunächst kontextfremde Übertragung der Emotion innerhalb einer Metapher der affektive Ausdruck erleichtert wird“ (ebd. S. 214).

Bei all diesen Handlungsmustern fällt auf, dass der/die Coach diese immer initiiert. Zwar sind sie nur in Wechselbeziehung mit der/dem Coachee möglich, indem der/die Coach auf eine vom Coachee bewusst oder unbewusst geäußerte Emotion reagiert, doch wie diese Reaktion erfolgt, ist dabei vom Reaktionsvermögen des Coach abhängig. Dabei gibt es einerseits die Möglichkeit den Emotionsausdruck zu fördern, z.B. durch die Handlungsmuster a), b), c), d) und h), ihn zu lenken, z.B. durch das Handlungsmuster e) oder ihn zu reduzieren, z.B. durch das Handlungsmuster f) (vgl. ebd. S. 243-245).

„Für diese Entscheidung ist unter anderem der Affektstil der Klient(inne)n ausschlaggebend: Werden keine Emotionen ausgedrückt oder nur wenige gezeigt, so wird der Emotionsausdruck eher gefördert werden.“ (ebd. S. 243) (a.a.O.) „Agiert der Klient/die Klientin bereits sehr emotionsbezogen oder formuliert von sich aus vorrangig Gefühle und Bewertungen, ist vom Coach zu entscheiden, ob der Emotionsausdruck in der Kommunikation aktiv kontrolliert werden sollte.“ (ebd. S. 245).

In den von Schreyögg untersuchten Coachinggesprächen geht es u.a. darum, dass die Coachees Probleme mit der Äußerung eigener Interessen, Wünschen, etc. nennen. Ein Ziel des Coachings ist das Erlernen von Umgangsweisen mit diesen Problemen. Das Eingehen auf, bzw. das gezielte Übergehen von geäußerten Emotionen der Coachees kann hierbei eine wichtige Rolle spielen. Ein gezieltes Übergehen findet meistens statt, wenn der/die Coachee hauptsächlich, bzw. nur negative Emotionen fokussiert. In diesem Fall lenkt der/die Coach das Gespräch zu positiven Emotionen und versucht diese zu verstärken. „Das Ziel dieses professionellen Handelns könnte darin begründet sein, die dekonstruktiven (negativen) Emotionen nicht weiter zu verstärken, sondern stattdessen förderliche Ressourcen in der Person zu aktivieren“ (ebd. S. 246). Es bleibt jedoch die Frage offen welche Auswirkungen das Nichtbeachten von Emotionen auf die Interaktion hat.

3.3.2. Entscheidungsrelevante Aspekte

Die hier dargestellten Handlungsmuster dienen innerhalb des Gespräches dazu, mehr über die aktuellen Emotionen, bzw. über die Gefühlslage, emotionalen Werte und Bezugssysteme, emotionalen Muster, etc. der/des Coachee/s zu erfahren. Die Muster a), b), c), f) und h) beziehen durch ihren anteiligen Fragecharakter den/die Coachee aktiv in das Gespräch ein und fördern somit den Reflexionsprozess (vgl. ebd. S. 63). Dabei können die Tiefe, bzw. die Intensität der Emotionsfokussierung variieren, z.B. können affektive Fragen Emotionen thematisieren oder auch vertiefen, bzw. verstärken. Ihre Wirkung ist u.a. abhängig „[...] von der Angemessenheit gegenüber dem Gegenstand [...], dem Zeitpunkt im Gespräch [...], der Qualität der Beziehung zwischen Klient(inn)en und Berater(inne)n [...] sowie äußeren Rahmenbedingungen“ (ebd. S. 69). Die Muster b), d) und h) erleichtern der/dem Coachee durch ihre spiegelnden, paraphrasierenden, bzw. verbalisierenden Aspekte die eigenen Emotionen zu verstehen.

Die Thematisierung von Emotionen eröffnet einen Raum um diese zu reflektieren. Dies wiederum kann den Entscheidungsprozess wesentlich unterstützen. Nach Fuchs ist eine authentische Entscheidungsfindung nur durch eine Kongruenzerfahrung, also einer Stimmigkeit zwischen den Überlegungen und dem inneren Spüren, möglich. Durch das Thematisieren und Reflektieren der eigenen Emotionen kann sich das Individuum über die eigenen Motive, Wünsche, Gründe, Erfahrungen, Neigungen, etc. und letztendlich auch über eigene Prioritäten klarer und bewusster werden.

4. Fazit

In der hier vorliegenden Arbeit habe ich mich mit der Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung beschäftigt. In den Phasen der Vorbereitung, der Recherche und beim Verfassen dieser Arbeit bin ich immer wieder an das Problem der Eingrenzung dieser komplexen Themen gestoßen, bzw. musste feststellen, dass ich kontinuierlich auf noch nicht von mir bearbeitete Aspekte, Theorien, Perspektiven, Ansichten und Zusammenhänge gestoßen bin, die ich gerne in diese Arbeit

mit aufgenommen hätte. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit und der begrenzten zur Verfügung stehenden Zeit, war dies jedoch leider nicht möglich. Stattdessen musste ich mich entscheiden welche Aspekte für die Bearbeitung des von mir gewählten Themas unter dem von mir gewählten Schwerpunkt wichtig sind. Eine solche Eingrenzung ist notwendig, um das Thema nicht zu oberflächlich zu bearbeiten. Gleichzeitig dürfen grundlegende Aspekte nicht vernachlässigt werden. Das Verfassen dieser Arbeit stellte demnach für mich einen kontinuierlichen Entscheidungs- und Lernprozess dar.

Ziel dieser Arbeit war eine ergänzende Betrachtung entscheidungsrelevanter Aspekte in der Gestaltung des Beratungsprozesses anhand des generierten Detailwissens von Müller (2005), Enoch (2011) und Schreyögg (2015). Daraus ergaben sich die folgenden Fragestellungen:

1.) Was sind relevante Aspekte im individuellen Entscheidungsprozess?

Nach Fuchs ist der Entscheidungsprozess zukunftsorientiert, offen und prozesshaft (vgl. Fuchs 2008, S. 334, 337). Die Fragen wieviel Zeit für die Entscheidung zur Verfügung steht, wie offen diese Entscheidung getroffen werden kann, also ob sie steuernden, lenkenden oder manipulativen Einflüssen ausgesetzt ist und wie zukunftsorientiert sie ist, können als entscheidungsrelevante Aspekte interpretiert werden. Die Offenheit des Entscheidungsprozesses meint in diesem Sinne auch eine Ergebnisoffenheit, also dass das Ergebnis der Entscheidung nicht berechnet oder vorhergesagt werden kann (vgl. ebd. S. 338). Die Zukunftsorientiertheit des Entscheidungsprozesses bezieht sich auch auf die Antizipation von Möglichkeiten, also das Vorstellen verschiedener Entscheidungs-, Reaktions-, und Handlungsmöglichkeiten (vgl. ebd. S.337). Auch Damasio beschreibt die vielen Vorstellungsbilder mit denen ein Individuum in einer Entscheidungssituation konfrontiert wird (vgl. Damasio 2000, S. 200). Eine Voraussetzung zur Entscheidungsfindung ist bei ihm das Wissen über diese Vorstellungen, bzw. Möglichkeiten und die damit verbundenen Konsequenzen. Diese Konsequenzen beschreibt Fuchs als mit der Möglichkeit einhergehende Risiken, Vorteile und Hindernisse und betont ebenfalls die Beschäftigung mit, bzw. die Reflexion von diesen Aspekten. Dementsprechend kann die Beschäftigung mit Wissen, sowohl „altem“ als auch „neuem“, als grundlegender Bestandteil des Entscheidungsprozesses interpretiert werden. Im Entscheidungsprozess setzt sich das Individuum mit diesen Möglichkeiten und damit verbundenen Risiken, Wünschen, Vorteilen, Hindernissen, Motiven, Gründen, etc. in ein Verhältnis, d.h. es ergreift Partei, es positioniert sich (vgl. Fuchs 2008, S. 335). Der implizite Selbstentwurf, der an seine Grenzen gestoßen ist und in der Entscheidungssituation nicht mehr ausreicht, muss durch diese Stellungnahme überprüft, angepasst und aktualisiert werden (vgl. ebd. S. 335). Die Reflexion der Möglichkeiten und Aspekte sind dementsprechend wesentliche Bestandteile des Entscheidungsprozesses. Sowohl Damasio als auch Fuchs gehen auf die weitreichende Wirkung individueller Emotionen in diesem Prozess ein. Damasio beschreibt die Hypothese der somatischen Marker, die eine leibliche Empfindung darstellen, durch Erziehung, Sozialisation und Erfahrung gebildet

werden und die eine unbewusste oder bewusste Vorauswahl der näher zu betrachtenden Möglichkeiten vornehmen, indem sie die Aufmerksamkeit des Individuums auf diese lenken und eine positive oder negative Assoziation mit ihnen verbinden (vgl. Damasio 2000, S. 200-273). Eine authentische Entscheidungsfindung kann nach Fuchs nur stattfinden, wenn das Individuum eine Kongruenz zwischen der antizipierten Möglichkeit und dem zu aktualisierenden Selbstentwurf herstellt (vgl. Fuchs 2008, S. 336). Sich mit den verschiedenen Möglichkeiten zu beschäftigen, heißt auch sich mit individuellen Wünschen, Neigungen, Erfahrungen, Gründen und Motiven zu beschäftigen, diese zu reflektieren und zu überlegen welche Konsequenzen, also auch welcher Selbstentwurf mit ihnen verbunden ist. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Beschäftigung mit und die Reflexion von Möglichkeiten und Emotionen wesentliche Aspekte des Entscheidungsprozesses darstellen, ebenso wie die Beschäftigung mit dem dazugehörigen Wissen.

2.) Inwieweit hilft das generierte Detailwissen bei der Unterstützung von Entscheidungsprozessen in Bildungsberatungsgesprächen?

Die Detailanalysen von Enoch (2011), Müller (2005) und Schreyögg (2015) generieren durch die Betrachtung und Erforschung von Einzelaspekten des Beratungsprozesses Detailwissen, das Anschlüsse und Anreicherungen für eine weiterführende Theoriebildung von Bildungsberatung ermöglicht. Indem Detailwissen über den Beratungsprozess mit übergreifenden Zielen verbunden wird, in diesem Fall dem Ziel der Unterstützung des Entscheidungsprozesses von Ratsuchenden, kann eine professionell ausgerichtete Theoriebildung und damit auch die Ausweitung der Begründungsbasis von Bildungsberatungen angestoßen werden.

Die Vermittlung von Informationen und die Reflexion von Emotionen sind wesentliche Bestandteile des Beratungsprozesses (siehe Kap. 1). In welchem Verhältnis diese zueinander stehen hängt u.a. von dem Beratungsanliegen und der Komplexität der Entscheidung der/des Ratsuchenden ab. In Kapitel 1.4. bin ich auf die Typologie von Beratungsreichweiten nach Gieseke/Opelt (2004) eingegangen. Diese Beratungstypen setzen je nach individuellem Bedarf an verschiedenen Stellen des Entscheidungsprozesses an und unterscheiden sich im Verhältnis von Wissens-, bzw. Informationsvermittlung und der Reflexion emotionaler Aspekte. Hier sind die Ergebnisse von Müller (2005) anschlussfähig, die belegen, dass in der situativen Beratung die informationsvermittelnden Anteile höher sind, als die reflexiven Anteile und in der biographieorientierten Beratung die reflexiven Anteile höher als die informationsvermittelnden (vgl. Müller 2005, S. 228). In der informativen Beratung dominiert die Vermittlung von Informationen und Wissen, da die Ratsuchenden bereits vor Beratungsbeginn alle reflexiven Aspekte geklärt haben (vgl. Gieseke 2000, S. 15). Berater/innen können mit Hilfe von echten Fragen den Beratungsbedarf der Ratsuchenden, bzw. die Komplexität ihrer Entscheidungen erheben und dementsprechend die Gestaltung des Beratungsprozesses anpassen (vgl. Gieseke/Opelt 2004, S. 33).

Die für den Entscheidungsprozess relevante Beschäftigung mit verschiedenen Möglichkeiten schließt auch ein Wissen über diese Möglichkeiten ein. Hier sind die Ergebnisse von Enoch (2011) anschlussfähig. Durch den Input neuen Wissens, das an das bereits vorhandene Wissen anschließt und mit ihm interagiert, kann ein Raum zum Nachdenken, Überlegen und Reflektieren geöffnet werden. Zentrales Ergebnis seiner Forschung ist die Entwicklung eines Dimensionsmodells der Wissensvermittlung, das nicht nur die Dichte der Wissensvermittlung abbildet, also wie viel Wissen vermittelt wird, sondern auch die machttheoretische Dimension mit einbezieht, also die Frage wie dieses Wissen vermittelt wird. Die vier herausgearbeiteten Dimensionen geben Hinweise für eine Einordnung der Qualität der jeweiligen Beratung. „Gelungene“ Beratung und damit auch Beratung, die den Entscheidungsprozess des/der Ratsuchenden aktiv unterstützt, kann in den aushandelnden Dimensionen a) und b) verortet werden (vgl. Enoch 2011b, S. 378-379). Da die steuernden, bzw. lenkenden Dimensionen c) und d) keinen oder nur sehr wenig Raum für Reflexionen lassen, unterstützen sie weder den Beratungs-, noch den Entscheidungsprozess. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die von Enoch entwickelten Vermittlungsdimensionen Interpretationskonstrukte darstellen, die „[...] Schwerpunkte im kommunikativen Prozess benennen [...]“ (Enoch 2011a, S. 173) und damit nicht als „[...] klar isolierbare Phänomene“ (ebd. S. 173) gesehen werden können. Inwieweit auch steuernde oder lenkende Momente innerhalb des Beratungsprozesses eine indirekte Unterstützung des Entscheidungsprozesses bewirken können, wenn sich das Individuum diesen entzieht, kann hier nicht beantwortet werden.

Um herauszufinden welches Wissen von der/dem Ratsuchenden benötigt wird, ist das Stellen von Fragen unerlässlich. Hier sind wieder die Ergebnisse von Müller (2005) anschlussfähig. Sie unterscheidet in ihrer Analyse echte und unechte Fragen und deren Funktionen im Beratungsgespräch und kommt u.a. zu dem Schluss, dass nur die Verwendung von echten Fragen den Beratungsprozess fördert (vgl. Müller 2005, S. 234). Diese ermöglichen das Ermitteln und die Sicherung von Informationen und können zugleich die/den Ratsuchenden aktiv in den Dialog mit einbeziehen und einen Reflexionsprozess anstoßen. Durch echte Fragen können Wünsche, Motive, Vorstellungen, etc. reflektiert und spezifiziert werden. Unechte Fragen hingegen haben einen manipulativen Charakter und behindern den Beratungsprozess eher (vgl. ebd. S. 234). Ob diese Ergebnisse ohne weitere Anpassung auf den Entscheidungsprozess übertragbar sind bleibt offen, sie geben jedoch einen Hinweis darauf welche Fragearten den Entscheidungsprozess eher fördern oder behindern können, wenn man davon ausgeht, dass sich die Einflüsse auf den Beratungsprozess ebenfalls auf den Entscheidungsprozess auswirken.

Bezogen auf die reflexiven Momente innerhalb des Beratungsprozesses und auch innerhalb des Entscheidungsprozesses sind die Ergebnisse von Schreyögg (2015) anschlussfähig. Sie geben einen Hinweis auf die Frage, wie die Berater/innen im Beratungsprozess die Reflexion emotionaler Aspekte unterstützen können. Schreyögg konnte in ihren Analysen acht Handlungsmuster identifizieren, die der interpersonalen Emotionsregulation dienen und deren Wirkung u.a. abhängig ist „[...] von der Angemessenheit gegenüber dem Gegenstand [...], dem Zeitpunkt im Gespräch [...], der Qualität der

Beziehung zwischen Klient(inn)en und Berater(inne)n [...] sowie äußeren Rahmenbedingungen“ (Schreyögg 2015, S. 69). Durch die aktive Unterstützung der Reflexionen von Emotionen wird auch der Entscheidungsprozess unterstützt. Die acht Handlungsmuster geben Beispiele für eine solche aktive Unterstützung. Dabei hängt es vom Reaktionsvermögen der/des Berater/in ab, ob die Emotionsäußerungen der/des Ratsuchenden gefördert werden, oder ob negative Emotionsäußerungen nicht beachtet, bzw. auf positive Emotionen gelenkt werden (vgl. ebd. S. 246). Die Frage welche Auswirkungen die Nicht-Beachtung von Emotionen auf den Beratungs- und Entscheidungsprozess haben kann, bleibt dabei offen.

3.) Unter welchen Voraussetzungen ist eine authentische Entscheidungsfindung in Bildungsberatungsprozessen möglich?

Zusammenfassend kann man festhalten, dass für eine authentische Entscheidungsfindung nach Fuchs ausreichend Zeit, ein Raum zum Nachdenken und Überlegen „frei von aktiven Zwängen“ (vgl. Fuchs 2008, S. 332), die aktive Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und damit verbundenem Wissen und die Reflexion eigener Emotionen, Neigungen, Haltungen, Wünsche, Motive, etc. notwendig sind. Das generierte Detailwissen von Müller (2005), Enoch (2011) und Schreyögg (2015) geben Hinweise darauf, wie Berater/innen diesen Prozess unterstützen können: durch eine Wissensvermittlung, die Raum für Aushandlungen, Überlegungen und Reflexionen lässt, durch die Verwendung echter Fragen und durch die Thematisierung und Reflexion von Emotionen. Diese Überlegungen beziehen sich auf den konkreten Beratungsprozess, bzw. auf die konkrete Interaktion zwischen der/dem Berater/in und der/dem Ratsuchenden und auf Entscheidungen, die das Individuum betreffen. Ziel des von Fuchs beschriebenen Entscheidungsprozesses ist auch die Explikation eines subjektiven, individuellen Selbstentwurfs. Die hier dargestellten Überlegungen scheinen also vor allem für die personenbezogene Orientierungsberatung anschlussfähig, bei der es hauptsächlich um die Unterstützung von individuumsbezogenen Entscheidungsprozessen geht (siehe Kap. 1.1. und 1.5.).

Inwieweit diese Überlegungen auf andere Beratungsfelder und -kontexte übertragen werden können, bleibt offen. Wie in Kapitel 1.1. und 1.2. beschrieben, kann man jedoch festhalten, dass viele unterschiedliche Wirkgrößen einen Einfluss auf den Beratungs- und damit auch auf den Entscheidungsprozess haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass in den unterschiedlichen Institutionen, die Bildungsberatungen anbieten, die Voraussetzungen, bzw. Einflüsse auf den Entscheidungsprozess ebenfalls unterschiedlich sind. Enoch formuliert, dass „Lenkende und steuernde Kommunikation [...] häufig auf den institutionellen Charakter des Beratungssettings [verweist, L.M.]“ (Enoch 2011b, S. 379). So finden z.B. Berufsberatungen häufig in den Bundesagenturen für Arbeit statt und wie in Kapitel 3.1. bereits erläutert, lässt ihre enge Bindung an bildungspolitische und sozialstaatliche Ziele auf einen dominanteren Lenkungs- und Steuerungscharakter der Beratungen schließen. Auch der Sanktionskontext in dem diese Beratungen stattfinden können, legt diese Vermutung nahe und stellt die Freiwilligkeit der Beratungen in Frage. Welche Entscheidungsspielräume bleiben den Individuen un-

ter diesen Bedingungen? Fuchs merkt an, dass Entscheidungen, die durch eine Delegation an Dritte getroffen werden nicht authentische Entscheidungen sind (siehe Kap. 2.1.). Eventuelle Steuerungen durch die Beratungen der Bundesagentur für Arbeit können als eine solche Delegation interpretiert werden. Bei betriebsinternen Beratungen spielen die Ziele der jeweiligen Unternehmen eine große Rolle und beeinflussen den Beratungsprozess. Dies wird auch durch die Befragung von Schiersmann/Remmele (2004) deutlich, bei der die Personalentwicklungsleiter/innen von verschiedenen Betrieben als wichtigstes Ziel ihrer Beratungen „Helfen, die Qualifikationen der Ratsuchenden an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anzupassen“, angaben (vgl. Schiersmann/Remmele 2004, S. 165). Inwieweit eine offene, individuelle, authentische Entscheidung im Fuchs'schen Sinne in diesem Kontext getroffen werden kann, ist fragwürdig. Bei den Beratungen der Industrie- und Handelskammern, könnte man vermuten, dass sie eher auf eigene Weiterbildungsangebote verweisen. Dies könnte auch auf die Beratungen von Weiterbildungsinstitutionen zutreffen. Ein solches Vorgehen, das mit einer selektiven Wissensvermittlung verbunden ist, würde eine authentische, individuelle Entscheidungsfindung behindern. Die hier aufgeführten Überlegungen zu den institutsabhängigen entscheidungsrelevanten Aspekten sind jedoch nur Vermutungen.

In den letzten Jahren und Jahrzehnten prägt sich die Betonung des Dienstleistungscharakters von Beratungen immer weiter aus. Damit einher, gehen bestimmte institutionelle und auch gesellschaftliche Vorstellungen von Effizienz und Effektivität und drücken sich z.B. durch bestimmte Zielvorgaben (siehe Kap. 3.1.) oder eine zeitliche Einschränkung der Beratungen aus. Optimierungsstrategien und objektivierende Prozesse können einen direkten Einfluss auf den Beratungsprozess haben (vgl. Gieseke 2014, S. 208). Die für eine authentische Entscheidungsfindung von Fuchs formulierten Voraussetzungen eines freien und offenen Raumes zum Nachdenken und Überlegen und von ausreichend Zeit, können unter der Betrachtung dieser Entwicklungen eventuell nicht mehr gegeben sein. Müller (2005) stellte in ihren Analysen fest, dass in allen drei Beratungsgesprächen im prozentualen Vergleich deutlich weniger offene als geschlossene Fragen von den Beraterinnen gestellt wurden.

„Dieses Ergebnis legt die Vermutung nahe, dass die B in allen drei Beratungsgesprächen ein größeres Interesse an der Ermittlung von Fakten und deren Sicherung durch den Einsatz von geschlossenen Fragen haben, als an einem höheren Informationsgewinn durch offene Fragen, die den RS in ihren Antworten größere Gestaltungsmöglichkeiten ließen.“ (Müller 2005, S. 156)

Dieses Vorgehen der Beraterinnen hat dementsprechende Auswirkungen auf den Beratungs- und auch Entscheidungsprozess und könnte in dem hier angesprochenen Zeitproblem begründet sein.

Aber nicht nur der institutionelle Kontext hat einen Einfluss auf den Beratungsprozess. Auch die Beschreibung der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen im Aufgabenbereich von Bildungsberatungen legen die Vermutung nahe, dass entscheidungsrelevante Aspekte entsprechend variieren. In organisationsbezogenen Beratungen geht es im Entscheidungsprozess nicht um die Orientierung an individuellen subjektiven Kriterien,

sondern um organisationsbezogene Kriterien. Auch in den personenbezogenen Beratungen sind Unterschiede auszumachen. Kompetenzentwicklungsberatungen und Lernberatungen sind bereits auf einen bestimmten Entscheidungsgegenstand bezogen. So wird z.B. in der Kompetenzentwicklungsberatung der Entscheidungsprozess durch die Bilanzierung von Qualifikations- und Kompetenzprofilen und die intensivere Betrachtung vorhandener Ressourcen eingegrenzt. Wenn die Entscheidung der/des Ratsuchenden ebenfalls auf diesen Gegenstand bezogen ist, wenn z.B. der Entscheidungsprozess der/des Ratsuchenden soweit vorangeschritten ist, dass er/sie deutlich die Weiterentwicklung einer bestimmten Kompetenz als nächsten Schritt identifiziert, so sind diese spezifischen Beratungen angebracht. Ist dies jedoch nicht der Fall, ist eine Orientierungsberatung angemessener, die dann an spezifischere Beratungen weiter verweist (siehe Kap. 1.5.).

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit musste auf die Bearbeitung wichtiger Thematiken verzichtet werden. Dementsprechend sind einige Fragen bezüglich entscheidungsrelevanter Aspekte in der Ausgestaltung des Beratungsprozesses offengeblieben, die aber auch Anregungen für weitergehende Betrachtungen und Auseinandersetzungen geben. Am wahrscheinlich deutlichsten bleibt die Frage nach den kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen von Bildungsberatungsprozessen auf die Entscheidungsfindung von Ratsuchenden offen. Wie in Kapitel 1.3. beschrieben, müssen Entscheidungen nicht innerhalb des Beratungsprozesses getroffen werden. Beratungsprozesse unterstützen den Entscheidungsprozess, indem sie dabei helfen die Entscheidung vorzubereiten. Da die Unterstützung des Entscheidungsprozesses auch ein bildungspolitisches Ziel darstellt, könnten weiterführende erwachsenenpädagogische Forschungen zu den Wirkungen von Beratungsprozessen auf die Entscheidungsfindung von Ratsuchenden auch die Begründungsbasis für Bildungsberatungen stärken. Damit einher geht auch die Notwendigkeit einer erwachsenenpädagogischen Theoriebildung von Entscheidungstheorien. Diese Fragen sind auch verbunden mit Fragen zu den Qualitätsansprüchen von Bildungsberatungen und den Professionalitätsanforderungen an Berater/innen. Inwieweit haben die institutionellen Kontexte einen Einfluss auf die Voraussetzungen der Entscheidungsprozesse von Ratsuchenden? In den obigen Überlegungen wurde die Vermutung geäußert, dass die Voraussetzungen für eine authentische, individuelle Entscheidungsfindung im Sinne von Fuchs am ehesten in der Orientierungsberatung gegeben sind. Weiterführende Forschungen zu dieser Frage und auch zu der Orientierungsberatung an sich können gewinnbringend sein. Auch weitere Forschungen aus beziehungstheoretischer Perspektive erscheinen sinnvoll, sowie Forschungen, die erwachsenenpädagogisch orientierte emotionstheoretische Grundlagen miteinbeziehen. Ebenso Forschungen die den zeitlichen Aspekt von Bildungsberatungen genauer betrachten. Man kann vermuten, dass mit der Komplexität der Entscheidung auch der Umfang, der für eine zufriedenstellende Entscheidungsvorbereitung benötigten Zeit steigt. Eine weitere offene Frage stellt der Zusammenhang entscheidungsrelevanter Aspekte und damit zusammenhängender unterstützender Strategien der Berater/innen und den jeweiligen Beratungsphasen dar. Sowohl Schreyögg (2015), als auch Müller (2005) und Enoch (2011) weisen in ihren Analysen auf die unterschiedliche

Verwendung von Wissensvermittlungsdimensionen, Fragearten, bzw. Emotionen regulierender Interventionen in den verschiedenen Beratungsphasen hin. Auch Forschungen, die sich mit der Wirkung und Wechselwirkung nonverbaler Kommunikation zwischen Berater/in und Ratsuchenden, bzw. dem Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung beschäftigen, könnten weitere Erkenntnisse über die Beratungsinteraktion und auch den Entscheidungsprozess, bzw. dessen Unterstützung liefern (siehe hierzu Fuchs 2014).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass weiterführende Forschungen zur Entscheidungsfähigkeit von Individuen und deren Unterstützung durch Bildungsberatung, für die Ausformulierung einer erwachsenenpädagogischen Theoriebildung von Bildungsberatung notwendig sind.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Systemisches Modell arbeitsweltbezogener Beratung (Schiersmann 2015, S. 105)	14
Abb. 2: Vereinfachte Darstellung des Entscheidungsprozesses in Anlehnung an Fuchs 2008	26
Abb. 3: Ein Diagramm der »Körperschleife« und der »Als-ob-Schleife« (Damasio 2000, S. 215)	30
Abb. 4: Eigenleibliche Resonanz (Fuchs 2014, S. 16)	32
Abb. 5: Empirisch ermittelte Dimensionen der Wissensvermittlung in der Beratung (Enoch 2011b, S. 186)	38
Abb. 6: Idealtypische wissenstheoretische Dynamik im Beratungs- gespräch (Enoch 2011b, S. 378)	40

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Wichtigstes Ziel des Beratungsprozesses im Institutionenvergleich (Schiersmann/Remmele 2004, S. 165)	18
Tab. 2: Beschreibung und Funktion von echten Fragen im Beratungsgespräch nach Müller (Müller 2005, S. 40)	43
Tab. 3: Beschreibung und Funktion von unechten Fragen im Beratungsgespräch nach Müller (Müller 2005, S. 41-42)	44

Literaturverzeichnis

- Damasio, A. R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München 2000
- Engel, F./Nestmann, F./Sickendiek, U.: „Beratung“ – Ein Selbstverständnis in Bewegung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Bd. 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen 2004, S. 33-43
- Enoch, C.: Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden. 2011a
- Enoch, C.: Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 18 (2011b), S. 369-381.
- Enoch, C./Gieseke, W.: Wissensstrukturen und Programmforschung. 2011 URL: https://www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/enoch/enoch_gieseke14_Juli2011.pdf [letzter Zugriff: 20.10.2015]
- Faulstich, P.: Einrichtungen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. überarb. Aufl.). 2010a, S. 80-81. Bad Heilbrunn. URL: [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Einrichtungen&tx_buhutbedulexicon_main\[entry\]=48&tx_buhutbedulexicon_main\[action\]=show&tx_buhutbedulexicon_main\[controller\]=Lexicon&cHash=067b45ab9768dbeb8e66598360691eb4](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Einrichtungen&tx_buhutbedulexicon_main[entry]=48&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=067b45ab9768dbeb8e66598360691eb4) [letzter Zugriff: 18.10.2015]
- Faulstich, P.: Institutionen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. überarb. Aufl.). 2010b, S. 154-156. Bad Heilbrunn. URL: [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Institutionen&tx_buhutbedulexicon_main\[entry\]=106&tx_buhutbedulexicon_main\[action\]=show&tx_buhutbedulexicon_main\[controller\]=Lexicon&cHash=15e3ba17e6970277afd6023705ad53b1](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Institutionen&tx_buhutbedulexicon_main[entry]=106&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=15e3ba17e6970277afd6023705ad53b1) [letzter Zugriff: 18.10.2015]
- Fuchs, T.: Was heißt 'sich entscheiden'? Die Phänomenologie von Entscheidungsprozessen und die Debatte um die Willensfreiheit. In: Fuchs, T.: Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Kusterdingen 2008, S. 328-351
- Fuchs, T.: Verkörperte Emotionen – Wie Gefühl und Leib zusammenhängen. In: Psychologische Medizin, 25 (2014), S. 13-20
- Gieseke, W.: Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 46 (2000), S. 10-17
- Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld 2009
- Gieseke, W.: Orientierungsberatung. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Bildungsberatung - Orientierung, Offenheit, Qualität. Die niedersächsischen Modellprojekte. Bielefeld 2013, S. 15-35
- Gieseke, W.: Entscheidungsfähigkeit des Individuums als Bildungsberatungsanforderung – die Wahl haben? In: Ebner von Eschenbach, M./Günther, S./Hauser, A. (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler 2014, S. 206-219
- Gieseke, W./Opelt, K.: Weiterbildungsberatung II. Studienbrief EB2001. Kaiserslautern 2004

- Gieseke, W./Stimm, M.: Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess. Wiesbaden 2016
- Gnahn, D.: Träger der Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nüssli, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung (2. überarb. Aufl.). 2010, S. 288-289. Bad Heilbrunn. URL: [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Tr%C3%A4ger%20der%20Erwachsenenbildung&tx_buhtbedulexicon_main\[entry\]=215&tx_buhtbedulexicon_main\[action\]=show&tx_buhtbedulexicon_main\[controller\]=Lexicon&cHash=1c7c40cb4eacf0a0f1b2570f8fc54](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?title=Tr%C3%A4ger%20der%20Erwachsenenbildung&tx_buhtbedulexicon_main[entry]=215&tx_buhtbedulexicon_main[action]=show&tx_buhtbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=1c7c40cb4eacf0a0f1b2570f8fc54) [letzter Zugriff: 18.10.2015]
- Hochschild, A.: Das gekaufte Herz: zur Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt a.M. 2006
- Krause, C.: Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In: Krause, C./Fittkau, B./Fuhr, R./Thiel, H.-U. (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. München 2003, S. 15-31
- Müller, A.: Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsgespräche. Berlin 2005
- Rastetter, D.: Zum Lächeln verpflichtet: Emotionsarbeit in Dienstleistungsberufen. Frankfurt a.M. 2008
- Sauer-Schiffer, U.: Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung: Eine Einführung in Theorie und Praxis. In: Sauer-Schiffer, U. (Hrsg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? (Bd. 1). Münster 2004, S. 9-65
- Schiersmann, C.: Anforderungen an Bildungs- und Berufsberatung für das Lernen im Lebenslauf. In: BWP, 1 (2008), S. 25-29
- Schiersmann, C.: Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (5. Aufl.). Wiesbaden 2011a, S. 747-767
- Schiersmann, C.: Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In: Eckert, T./von Hippel, A./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden 2011b, S. 427-439
- Schiersmann, C.: Beraten. In: Dinkelaker, J./von Hippel, A. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart 2015, S. 101-109
- Schiersmann, C./Remmele, H.: Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler 2004
- Schober, K.: Herausforderungen an die Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland vor dem Hintergrund der europäischen Diskussion und Beschlüsse. Vortrag beim GEW-Workshop „Beratung in Bildung, Beruf und Weiterbildung“ am 1. und 2. Dezember 2006 in Berlin. URL: http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Eigene_Veroeffentlichungen/Schober_Herausforderungen_an_die_BBB.pdf [letzter Zugriff: 03.11.2015]
- Schreyögg, B.: Emotionen im Coaching. Kommunikative Muster der Beratungsinteraktion. Wiesbaden 2015
- Schubert, K./Klein, M.: Subsidiarität. In Schubert, K./Klein, M. (Hrsg.): Das Politiklexikon (5. aktual. Aufl.). Bonn 2011. URL: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18315/subsidiaritaet> [letzter Zugriff: 15.10.2015]

Weinberg, J. (1999). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. 1999. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf [letzter Zugriff: 17.10.2015]

Internetquellen:

<http://www.merriam-webster.com/>. [letzter Zugriff: 01.09.2015]

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|--------|---|
| Band 1 | Gieseke, W./Reichel, J./Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H./Goralska, R./Pólturzycki, J./Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2001. |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O./Doering, D./Geffers, E./Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |

- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2007
- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2009²)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011

- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (in Bearbeitung – noch nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012

- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)

- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015